

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Саратовский государственный аграрный университет
имени Н. И. Вавилова»

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

краткий курс лекций

для аспирантов СГАУ

Саратов 2014

Рецензенты:

Гуменская О.М., к.п.н., доцент кафедры «Общая и социальная психология»
СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Мурахтанова Л.И., к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО
СГАУ им. Н.И. Вавилова

Психология и педагогика высшей школы: краткий курс лекций для для аспирантов, магистров, слушателей системы повышения квалификации и преподавателей / Сост.: Рыжкова И.В., Щербакова Н.А.// ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2013. – **41с.**

Краткий курс лекций по дисциплине «Психология и педагогика высшей школы» составлен в соответствие с рабочей программой дисциплины и предназначен для аспирантов всех специальностей. В систематизированном виде излагаются предмет и задачи психологии высшей школы, требования к личности специалиста с высшим образованием, анализируется деятельность студентов и студенческих коллективов, раскрываются психологические предпосылки повышения эффективности труда преподавателей и кафедр вузов, психологические основы формирования у студентов профессионально значимых качеств, знаний, навыков и др. Краткий курс лекций содержит теоретический материал по основным вопросам педагогики и психологии высшей школы, рассмотрены объект и предмет педагогики, психологии, методы и формы преподавания в высшей школе. Он направлен формирование у аспирантов навыков психолого-педагогического мышления, умений целостного представления о профессионально-педагогической деятельности для обеспечения ее успешности в будущем, а также развитие у аспирантов гуманистического мировоззрения и творческого отношения к профессионально-педагогической деятельности.

УДК 159.9 (042.4)
ББК 88.37 Я 73

Введение

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. В ней занято более миллиарда учащихся и почти 50 млн педагогов. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Лекция 1

Предмет и задачи педагогики и психологии высшей школы: введение в учебную дисциплину

1. Объект, предмет педагогики, задачи и категориальный аппарат педагогики. Связь педагогики с другими науками. Методологические основы педагогики

В обычном представлении термин «педагогика» имеет несколько значений. Им обозначают педагогическую науку и педагогическую практику (приравнивая её уже к искусству взаимодействия); определяют педагогику как систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках и рекомендациях или как систему представлений о тех или иных подходах к обучению, методах и организационных формах (педагогика сотрудничества, педагогика развития и т.п.). Подобное многообразие скорее вредит педагогике, мешает ясному пониманию и научному изложению теоретических основ и практических выводов науки.

Для науки должно быть непреложно явное и ясное определение основных понятий, утверждений, объекта и предмета. Это позволяет не отвлекаться и не уходить в сторону при объяснении сложных проблем науки.

Наиболее общим образом науку определяют как *сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности*. Деятельность в сфере науки – научное исследование. Это особая форма процесса познания, такое систематическое и направленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах. Объект науки – *область действительности, которую исследует данная наука*; предмет науки – *способ видения объекта с позиций этой науки* (как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяются).

Важно подчеркнуть, что общепризнанной точки зрения на объект и предмет педагогики нет. Свое название педагогика получила от греческих слов (пайдос) – дитя и (аго) – вести. В дословном переводе (пайдагос) – означает детоводитель. Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно слово (педагогика) стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни, т.е. воспитывать его, обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании и обучении детей. Такое

понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому **объектом** педагогической науки является *человек*. В мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые понятия – «андрогогика» или «андрагогика» (от греч. «андрос» - мужчина и «аго» - вести) и «антропогика» (греч. «антропос» - человек и «аго» - вести).

В настоящее время **предметом** педагогики является особая, целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.

По традиции ее обозначают термином **воспитание**. Однако этот термин неоднозначен. Различают по меньшей мере четыре его смысла. Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в узком социальном смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в широком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в узком педагогическом смысле, когда имеется в виду решение конкретной воспитательной задачи, например, связанное с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание). В данном случае всегда приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании.

Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того самого особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит **социализация**, под которым понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленного культуры. Однако значение этого термина выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой – оно оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть **персонализация**, то есть становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

Ближе к рассматриваемой действительности понятие «образование». Это слово означает одновременно и общественное явление и педагогический процесс. В законе РФ «Об образовании» оно определяется как **«целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства»**.

У педагогов, пользующихся согласно традиции словом «воспитание», возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке. А именно этот язык, как известно, служит в наше время средством международной коммуникации. На английский слово «воспитание» невозможно перевести так, чтобы сохранились все нюансы, о которых говорилось выше. Причем, следует отметить, в англоязычной традиции термин «педагогика как наука» практически не используется; вместо него употребляется «наука (или науки) об образовании», применительно к сфере образовательной деятельности существует термин «Art».

Термин «педагогика» принят главным образом в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах. Во 2-й половине XX века обозначение «наука об образовании» проникло в некоторые страны, где термин «педагогика» давно вошел в обиход, однако накопленный здесь опыт теоретической разработки образовательной проблематики в категориях педагогики часто не учитывается в англоязычной научной литературе, проблемы соотношения и разграничения основных педагогических категорий изучены мало. В Международной энциклопедии образования (The International Encyclopaedia of Education, 1994) нет статьи «Педагогика», как нет и статьи «Образование» (что достаточно красноречиво свидетельствует о трудностях целостной научной характеристики самих этих явлений). Лишь в предисловии к изданию

отмечено, что в скандинавских странах и Германии употребляется термин «педагогика», имеющий более узкий смысл, чем англ. «education», а именно, относящийся прежде всего к школьному обучению.

Таким образом, окончательного, общепринятого решения сегодня нет. Если все вышеупомянутое принять во внимание, то самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики – *это наука об образовании (обучении и воспитании) человека.*

Размышляя о назначении науки, Д.И. Менделеев пришёл к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели – *предназначение и польза.*

Не исключение из общего правила и педагогика.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: *описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает.* Однако педагогическая наука, предмет которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Так, хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрения в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике заключается не только в предвидении, но и в преобразовании. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами:

- **научно-теоретическая** – отражение педагогической действительности как она есть, как сущее (знание об успешности и неуспешности работы педагогов по новым учебникам, о трудностях которые испытывают обучающиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.);

- **конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)** – отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть (общие принципы обучения и воспитания, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.).

Следует различать научные и практические задачи педагогики. Практическая работа в данной сфере направлена на конкретные результаты деятельности воспитания и обучения людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно сделать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям.

В общем виде задачи педагогики как науки можно представить следующим образом:

1. *Вскрытие закономерностей в области образования и управления образовательными системами.* Закономерности в педагогике рассматриваются как связи между специально созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность и развитость личности.

2. *Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности.* Эта задача предполагает, с одной стороны, теоретическое обоснование и научную интерпретацию передового педагогического опыта, выявление в инновационных авторских подходах, того, что может быть перенесено в массовую педагогическую практику, а с другой стороны, тщательное исследование педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе.

3. *Разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.* Решение этой задачи во многом опирается

на изучении новых открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования (например, сегодня от выпускников школ и вузов в большей степени требуется наличие творческих способностей и, следовательно, педагогическая наука вынуждена более интенсивно разрабатывать способы решения этой задачи).

4. Прогнозирование образования. Теоретические модели предполагаемого развития образовательной инфраструктуры необходимы, в первую очередь, для управления политикой и экономикой образования, совершенствования педагогической деятельности.

5. Внедрение результатов исследований в практику. Одним из путей решения этой задачи выступают научно-практические центры, лаборатории, объединения. Эффективность решения этой задачи во многом достигается привлечением педагогов-практиков к подготовке и проведению исследования и созданию нового педагогического продукта (технологии, методики, методического оснащения и пр.)

6. Разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.

Гораздо богаче и разнообразнее те задачи, которые возникают оперативно, под влиянием потребностей практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению, но требуют быстрого нахождения решения.

Образование изучает не только педагогика, но ряд других наук: психология (психологические аспекты обучения, личность педагога, личность воспитанника и т.д.), социология (коллектив и личность, взаимоотношения в сообществах и т.д.), философия, история, культурология, валеология и многие другие. Педагогика, несомненно, тесно связана с результатами исследований, проводящихся в этих науках. В целом, различают два вида связи педагогики с другими науками:

1. Методологическая связь.

К этому виду относят:

- использование в педагогике основополагающих идей, общих концепций, которые возникают в других науках (например, из философии);
- использование методов исследования, применяемых в других науках (например, из социологии).

2. Предметная связь.

Этот вид связи характеризуется:

- использованием конкретных результатов других наук (например, из психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.);
- участием в комплексных исследованиях.

В принципе, педагогике могут пригодиться любые научные знания, она может взаимодействовать почти с любой научной дисциплиной. Однако с двумя из них ее отношения – особые. Это философия и психология.

Наиболее длительной и продуктивной является *связь педагогики с философией*, выполняющей методологическую функцию в педагогике. От системы философских взглядов исследователей (материалистических, идеалистических, диалектических, прагматических, экзистенциальных и др.) зависит направление педагогического поиска и его результаты. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания, является теоретической основой для осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогические факты и явления не могут получить научный статус без их философского обоснования. С другой стороны, педагогика является «полигоном» для приложения и апробации философских идей. Она разрабатывает пути и средства формирования мировоззрения человека.

Несомненно, наиболее тесная *связь педагогики с психологией*. Однако нужно очень четко представлять себе, что предметом исследования психологии как науки является

психика и психологическая структура личности (главными составляющими которой являются сознание, деятельность, самосознание), а значит, она дает отправные данные, на которых необходимо научно выстраивать всю систему обучения и воспитания. И этим уже занимается педагогика.

К числу наиболее **важных связей с психологией педагогика** относят:

1. Возрастные характеристики групп воспитанников и обучаемых.
2. Представления о психических процессах.
3. Интерпретации отдельных характеристик личности, в первую очередь – самостоятельности, активности, мотивации.
4. Представление цели образования в форме, которую педагогика может воспринять в форме содержания.

В своем развитии общая педагогика как интегрируется с другими науками (появились – педагогическая психология, педагогическая этика и др.), так и дифференцируется – т.е. выделяется в ряд относительно самостоятельных научных разделов, отраслей педагогики.

Сложившиеся к настоящему времени отдельные самостоятельные отрасли педагогики образуют систему (взаимосвязанную совокупность) педагогических дисциплин, составляющих единство, которое характеризуется термином «педагогика как наука». Общее для всех таких дисциплин – предмет педагогики, то есть образование. Каждая из них специально рассматривает сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Классификация педагогических дисциплин может быть проведена по разным основаниям.

1. *Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике.*

Общая педагогика как базовая дисциплина, исследующая основные закономерности образования;

Дидактика (теория обучения), дающая научное обоснование процесса обучения

Теория воспитания, дающая научное обоснование процесса воспитания

Частные методики (предметные дидактики) исследуют специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

История педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходства и различий.

Методология педагогики – наука о самой педагогике, о ее статусе, развитие, понятийном составе, о способах получения нового достоверного научного знания.

2. *Отрасли применения педагогических положений к различным этапам образования, определенным контингентам воспитанников и обучающихся и к сферам деятельности.*

Возрастная педагогика - изучающая особенности обучения и воспитания в различные возрастные периоды (дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых);

Профессиональная педагогика, изучающая теорию и практику профессионального образования (педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная педагогика)

Коррекционная (специальная) педагогика – разрабатывают теоретические основы, принципы, методы и формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом и социальном развитии сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

Отраслевая педагогика (военная, спортивная, криминологическая и т.п.)

Социальная педагогика – наука и практика создания системы воспитательных мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды.

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретическое обоснование и разработки практики перевоспитания правонарушителей всех возрастов.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть педагогическими категориями. Это наиболее общие и емкие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему. Например, в физике это масса, сила, а в экономике основными категориями является деньги, стоимость и т.д.

В педагогике существует множество подходов к определению его понятийно-категориального аппарата. Тем не менее, в отношении педагогики следует сказать, что в центре всего педагогического знания стоит личность, вернее, те процессы, которые влияют на её становление. Таким образом, к **основным категориям** педагогики относятся: *образование, обучение, воспитание, развитие, формирование*.

Обучение – это целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого (преподавание + учение), направленный на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека.

Формирование – процесс и результат развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности личности, обучение, развитие, формирование).

Весь категориальный аппарат педагогики можно разделить на четыре группы:

1. Философские категории отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом *социализация*, или - о теории, обходясь без понятий: *сущность, явление, общее, единичное, противоречие, причина, следствие, возможность, действительность, качество, количество, бытие, сознание, закон, закономерность, практика* и др.

2. Общенаучные категории - общие для многих частных наук, но отличающиеся от философских категорий. Вряд ли можно, проводя педагогическое исследование, обойтись без таких понятий как: *система, структура, функция, элемент, оптимальность, состояние, организация, формализация, модель, гипотеза, уровень* и др.

3. Частно-научные – собственные понятия педагогики. К ним относятся: педагогика, образование, воспитание, обучение, самообразование, самовоспитание, преподавание, учение, метод обучения (воспитания), учебный материал, учебная ситуация, учитель, ученик, преподаватель, студент и др.

Осмысление общенаучных понятий применительно к педагогической науке приводит к обогащению ее собственной терминологии такими сочетаниями: *педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образовательный (педагогический) процесс, педагогическое взаимодействие*. Дадим им краткую характеристику.

Система определяется как целостный комплекс элементов, связанных таким образом, что с изменением одного изменяются другие. **Педагогическая система** –

множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности.

Деятельность, рассматривая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Педагогическая деятельность – совокупность видов деятельности, реализующих функцию приобщению человеческих существ к участию в жизни общества.

Педагогическая действительность – та часть действительности, взятая для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности.

Процесс определяется как смена состояний системы, следовательно, **образовательный (педагогический) процесс** – смена состояний системы образования как деятельности.

Педагогическое взаимодействие – сущностная характеристика педагогического процесса, представляющая собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанника, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

4. Категории, заимствованные из смежных наук: психологии – восприятие, усвоение, умственное развитие, запоминание, умение, навык, кибернетики – обратная связь, динамическая система.

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется в основном общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобретать неотъемлемое качество научного термина – однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли.

Среди понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, понятие «методология» выступает как одно из трудных и, поэтому, часто не востребованных. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далёким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Тем не менее, переоценить значение **методологии педагогики** (впрочем, как и методологии любой другой науки) невозможно. Без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое (любое) исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Ещё в XIX в. исследователь должен был обосновывать лишь полученный результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знаний. В настоящее время исследование должно быть обосновано ещё до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Для того, чтобы определить место методологии педагогики в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают четыре его уровня. Содержание высшего – *философского* – уровня составляют вся система философского знания: категории, законы, закономерности, подходы. Так, для педагогики философский закон перехода количественных изменений в качественные проявляется в уровнях развития и образования человека.

Второй уровень – *общенаучная методология* – представляет собой теоретические положения, которые можно применять ко всем или к большинству научных дисциплин

(системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.). Так, системный подход в педагогике предусматривает необходимость рассмотрения объектов и явлений педагогической действительности как целостных систем, имеющих определенную структуру и свои законы функционирования.

Третий уровень – *конкретно-научная методология* – совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

Четвертый уровень – *технологическая методология* – составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и первичную обработку.

К настоящему времени после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок сформировалось следующее определение методологии педагогики (третий уровень методологии): ***методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценки качества исследовательской работы.*** (В.В. Краевский, М.А. Данилов)

К ведущим задачам методологии педагогики В.В. Краевский относит:

1. Определение и уточнение предмета педагогики и её места среди других наук.
2. Определение важнейшей проблематики педагогических исследований.
3. Установление принципов и методов добывания знаний о педагогической действительности.
4. Определение направлений развития педагогической теории.
5. Выявление путей взаимодействия науки и практики, основных способов внедрения достижений науки в педагогическую практику.
6. Анализ зарубежных педагогических концепций.

Методологическая культура нужна не только научному работнику. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на решение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о своей деятельности.

Чтобы более четко себе представить смысл методологической основы науки вспомним, какие знания являются научными. Ф. Бэкон как-то сказал, что научные знания – это знания, восходящие к познанию причин. Несколько в иной интерпретации об этом говорил К.Юнг, когда рассматривал факт, связанный с реакцией обывателя и ученого на обыкновенную лужу. Если первый озабочен лишь тем, как её обойти, то второго интересует вопрос – почему она возникла. Известный философ и не менее известный психолог сходятся в том, что научное знание – это знание, выводящее людей на выявление причинно-следственных зависимостей в функционировании конкретного явления. Познав их, люди могут выявить условия, при наличии которых эти зависимости срабатывают. Достоверные знания таких условий и соответствующих причинно-следственных зависимостей – методологическая основа науки, в том числе и педагогики.

Основными признаками методологической культуры практического работника образования (педагога, учителя, преподавателя) являются:

- представление о методологии как системе принципов и способов построения не только теоретической, но и практической (продуктивной) деятельности;
- овладение принципами диалектической логики;
- понимание сущности педагогики как науки об образовании и основных категориях педагогики;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;

– освоение принципов единства образования и социальной политики, системного и целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета развивающих и воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

– направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и методов;
– стремление выявлять единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

– критическое отношение к аргументам и положениям, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

– понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики;

– проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса;

– умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы;

– осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач;

– рефлексия по поводу собственной познавательной и практической деятельности.

Таким образом, владение методологией педагогики позволяет педагогу, преподавателю грамотно осуществлять педагогический процесс, ликвидировать метод «проб и ошибок».

3. Современные образовательные парадигмы

В настоящее время в педагогике термин «парадигма» получил достаточно широкое распространение, однако часто в его смысл вкладывают самые различные понятия. Например, раздаются призывы перехода к «гуманистической парадигме», обосновываются парадигмы технического общества и православной педагогики и т.п.

Термин «парадигма» (от греч. «образец») был введен в науковедение Т.Куном в 1962 году. ***Парадигма** – признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.* Парадигмальный подход уже четыре десятилетия находится в центре исследований отечественных и зарубежных науковедов: Дж. Агасси, И. Лакатоса, Дж. Холтона, П.П. Гайденоко, Л.А. Марковой и др.

Ограничим классификацию образовательных парадигм двумя полярными по своим характеристикам:

1. Традиционалистическая парадигма (или знаниевая).

Главная цель обучения и воспитания в условиях этой парадигмы – дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. Основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель). Обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Поэтому основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, не ее развитию, рассматриваемому как «побочный продукт» учебной деятельности.

Как разновидность знаниевой можно выделить *технократическую парадигму (или прагматическую)*. Главная ее цель обучения и воспитания – дать человеку те знания, умения и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой. Основной принцип – политехнизм в обучении.

Таким образом, знаниевая и технократическая парадигмы образования не ставят в центр личность учащегося как субъекта образовательного процесса. Учащийся является лишь объектом педагогического воздействия. Предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения ориентированы главным образом на возможности среднего ученика. Используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью учащихся. Для моделей образования, построенных на принципах этих парадигм, характерны монологизированное преподавание, недооценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса. Обе модели

направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу содержания способов обучения в готовом виде.

В настоящее время в отечественном образовании на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели приходит гуманистическая, личностно-развивающая модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся, как полноправным партнерам, в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.

2. *Личностно-ориентированная (гуманистическая или субъект-субъектная) парадигма.*

Главная цель – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Человек может многого не знать, но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре этой парадигмы – человек со всеми своими слабостями и достоинствами.

Сущность гуманистической парадигмы заключается в последовательном отношении учителя (преподавателя) к ученику (студенту) как личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия. Основное отличие данной парадигмы от традиционной заключается, прежде всего, в том, что субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные (табл. 1).

Субъект-объектной парадигме обучения присущи недостатки, в значительной мере характерные и для высшего образования современной России:

- закономерное отставание темпов преобразования социальной сферы от темпов трансформации экономики - Россия, рыночный статус экономики которой официально признан международным сообществом, по существу сохранила в первозданном виде государственную систему высшего образования, созданную и эффективно работавшую в условиях плановой экономики советского государства.

Таблица 1

Сравнительная характеристика традиционалистской и гуманистической парадигм образования

Сравниваемые показатели	Парадигма образования	
	Традиционалистическая (субъект - объектная)	Гуманистическая (субъект - субъектная)
1 Основная миссия образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и к труду	Обеспечение условий самоопределения и самореализации
2 Аксиологическая основа	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
3 Цели образования	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
4 Роль знаний, умений и навыков	Цель обучения	Средство развития
5. Содержание образования	Передача ученику готовых образцов знаний, умений и навыков	Созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры

6. Положение ученика (студента)	Объект педагогического воздействия, <i>обучаемый</i>	Субъект познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
7. Ролевая позиция учителя (преподавателя)	Предметно-ориентированная позиция: источник и контролер знаний	Личностно-ориентированная: координатор, консультант, помощник, организатор
8. Отношения обучающего и обучающегося	Субъект-объектные, <i>монологические</i> отношения: подражание, имитация, следование образцам. Соперничество преобладает над сотрудничеством.	Субъект-субъектные, <i>диалогические</i> отношения – совместная деятельность по достижению целей образования
8. Характер учебно-познавательной деятельности	Репродуктивная (ответная) деятельность обучающегося	Активная познавательная деятельность обучающегося

• психологическая устойчивость и инерционность стереотипов императивной педагогики. Любые попытки только привлечь внимание к положительным аспектам организации и функционирования современных зарубежных образовательных систем вызывают бурные протесты многих ревнителей действительно эффективной для своего времени советской системы высшего образования. Разрыв между знаниями, умениями и навыками учащихся и быстро меняющимися требованиями реальной жизни – на практике образование чаще направлено в прошлое, а не в будущее. В этой связи лишь укажем на не имеющую мировых аналогов громоздкую, пересматриваемую по законодательству не реже чем *один раз в десять лет* систему российских государственных образовательных стандартов, существенно ограничивающих автономию университетов и инициативу преподавателей по непрерывному совершенствованию и развитию содержания образования.

• крайне ограниченные в условиях поточно-групповой организации возможности продекларированной в нашем высшем образовании индивидуализации учебного процесса, академической мобильности учащихся и образовательных программ. Отсутствие у большинства студентов, вынужденных совмещать учебу в вузе с работой, возможности гибко планировать свое учебное время стало причиной нехарактерного для прежних лет и отмечаемого сейчас снижения у многих студентов старших курсов интереса к учебе и показателей успеваемости. При поточно-групповом обучении очень сложно последовательно осваивать образовательные программы начального, среднего и высшего профессионального образования в сокращенные сроки, что весьма неэффективно с точки зрения государственных затрат на образование. В современном мире все больший приоритет приобретает гуманистическая парадигма.

Вопросы:

1. Что является объектом, предметом педагогики?
2. Перечислите задачи и категориальный аппарат педагогики.
3. Расскажите о связи педагогики с другими науками.
4. Назовите методологические основы педагогики.
5. Перечислите современные образовательные парадигмы.

Литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6

2. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
3. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
4. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
5. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- ISBN: 978-5-507-10333-1

Лекция 2

Дидактика высшей школы

1. Понятие, функции и основные категории дидактики, дидактика высшей школы

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «didaktikos» означает поучающий, а «didasko» - изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения. Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, и др. Все это черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

Обучение – целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность *учения*, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Знания – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

Умение – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

Навыки – это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Педагогический процесс — это способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается преподавателем.

Основными *субъектами педагогического процесса* в высшей школе являются **преподаватель и студенты**.

Структура педагогического процесса как в средней, так и в высшей школе остаётся неизменной:

Цель - Принципы - Содержание - Методы - Средства - Формы

Цели обучения – начальный компонент педагогического процесса. В нем преподаватель и студент уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

Принципы обучения – служат для установления путей реализации поставленных целей обучения.

Содержание обучения – часть опыта предыдущих поколений людей, которую необходимо передать студентам для достижения поставленных целей обучения посредством выбранных путей реализации этих целей.

Методы обучения – логическая цепь взаимосвязанных действий преподавателя и студента, посредством которых передается и воспринимается содержание, которое перерабатывается и воспроизводится.

Средства обучения – материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения.

Формы организации обучения – обеспечивают логическую завершенность процесса обучения.

Законы и закономерности обучения в высшей школе. Преподаватель, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

Педагогический закон - внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие.

Закон *социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

Закон *воспитывающего и развивающего обучения*. Раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

Закон *обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов* раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Закон *целостности и единства педагогического процесса* раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, социального и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.

Закон *единства и взаимосвязи теории и практики в обучении*.

Одной из задач дидактики является установление закономерностей обучения и, тем самым, делать процесс обучения для него более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения - это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической,
- политической ситуации,
- уровня культуры,

- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения - связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением, и изучаемым материалом.

Рассмотрим эти закономерности:

Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности - между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.*

Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы преподавателей и студентов.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической *концепции обучения*:

- направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;
- органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;
- оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Обобщённо выделяют следующие *требования к процессу обучения в высшей школе*:

- Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики.
- Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения.
- Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.
- Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.
- Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания - обязательна!
- Обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.
- Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.
- Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.
- Систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, непереносимое поощрение любого успеха.
- Перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы.

2. Педагогика высшей школы, её специфика и категории

Л.И. Гурье дает следующее определение педагогики высшей школы:

«Педагогика высшей школы – область знания, выражающая основные научные идеи, дающие целостное представление о закономерностях и существенных связях в учебно-познавательной, научной, воспитательной, профессиональной подготовке и всестороннем развитии студентов»

В первую очередь, нужно отметить, что педагогика высшей школы – это отрасль, раздел общей педагогики, а точнее будет сказать, *профессиональной педагогики*, изучающей закономерности, осуществляющей теоретическое обоснование, разрабатывающей принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. **Предметом** изучения педагогики высшей школы является лишь один этап в профессиональном становлении – **процесс обучения и воспитания специалистов с высшим профессиональным образованием.**

Таким образом, будем понимать под *педагогикой высшей школы* – отрасль (раздел) *общей (профессиональной) педагогики*, изучающую основные составляющие (закономерности, принципы, формы, методы, технологии, содержание) образовательного процесса в вузе, а также особенности и условия (требования к процессу взаимодействия преподавателя и студента, требования к личности преподавателя и студента и др.) эффективного осуществления профессиональной подготовки будущего специалиста.

Приведем **задачи профессиональной педагогики**, которые можно отнести к задачам педагогики высшей школы как общее к частному. В них входят:

1. Разработка теоретико-методологических основ профессионального образования и методик проведения исследований в профессиональной педагогике.
2. Обоснование сущности, аспектов и функций профессионального образования.

3. Изучение истории развития профессионального образования и педагогической мысли.

4. Анализ современного состояния и прогнозирование развития профессионального образования в нашей стране и за рубежом.

5. Выявление закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития личности.

6. Обоснование образовательных стандартов и содержания профессионального образования.

7. Разработка новых принципов, методов, систем и технологий профессионального образования.

8. Определение принципов, методов и способов управления профессионально-педагогическими системами, мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучающихся.

Кроме этого можно выделить **задачи педагогики высшей школы** в практической области:

1. Формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы.

2. Установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у студентов устойчивых навыков проведения исследовательской работы на основе этой связи.

3. Преобразование учебного процесса в процесс развития самостоятельного, творческого мышления.

4. Формирование, развитие, проявление педагогического мастерства с целью мобилизации студентов на разнообразные творческие действия.

5. Анализ социально-педагогического фактора, законов и особенностей формирования у студентов педагогических знаний, умений, навыков, педагогического сознания.

6. Вооружение педагогов психологическими знаниями.

Использование содержания педагогики высшей школы в качестве программы действий по организации и проведению многообразных видов педагогической деятельности.

К категориальному аппарату педагогики высшей школы, помимо общепедагогических, можно отнести профессионально-педагогические категории, такие как:

Профессиональное образование – процесс и результат профессионального развития личности посредством научно-организованного профессионального обучения и воспитания.

Профессиональное обучение – процесс и результат овладения обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Профессиональное воспитание – процесс и результат формирования профессионально важных качеств (различают общие и специальные ПВК).

Профессиональное развитие – развитие личности как субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное становление – результат профессионального развития: разряд, категория, класс, должность, степень, звание и др.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

1. Обоснование специфических целей высшего образования.

2. Обоснование социальных функций высшей школы.

3. Обоснование содержания образования.

4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения.

Понятие «принцип» происходит от латинского «*principium*» – начало, основа. По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Принцип – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Выделяют следующие **общедидактические принципы обучения**:

- Научность и доступность, посильная трудность.
- Сознательность и творческая активность студентов при руководящей роли преподавателя.
- Наглядность и развитие теоретического мышления.
- Системность и систематичность обучения.
- Переход от обучения к самообразованию.
- Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.
- Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся.
- Положительный эмоциональный фон обучения.
- Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов.
- Гуманизация и гуманитаризация обучения.
- Компьютеризация обучения.
- Интегративность обучения, учет межпредметных связей.
- Инновативность обучения

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые синтезировали бы все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности; обеспечение их конкурентоспособности.

Вопросы:

1. Перечислите функции и основные категории дидактики.
2. Расскажите об особенностях дидактики высшей школы.
3. Педагогика высшей школы, её специфика и категории.
4. Назовите основные принципы обучения, используемые в преподавательской деятельности в вузе.

Литература

6. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
7. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
8. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
9. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
10. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- 978-5-507-10333-1ISBN:

Лекция 3

Модернизация высшего профессионального образования

1. Высшее учебное заведение как образовательная система

Главной целью модернизации высшего образования является формирование и развитие личности студента, которое происходит в рамках образовательной системы вуза, поэтому необходим системный подход к научному анализу образовательного процесса.

Психические свойства личности рассматриваются в психологии как системные. При этом сама личность является элементом системы более высокого уровня - общества. "Только анализ отношений "индивид - общество", - указывает Б.Ф.Ломов, - позволяет раскрыть основное свойство человека как личности". Системный взгляд позволяет исследователю воссоздать общую картину, характер взаимодействий, составляющих природу учебно-познавательной деятельности. Такой подход к анализу педагогических явлений, несомненно, является плодотворным, хотя он и не всеобъемлющ, и не может объединить в единое целое все части, элементы такой интегральной системы взаимоотношений, как "человек - человек".

Многие условия формирования личности студента определяет педагог. Он являет собой образец профессионального поведения и во многом определяет эффективность учебно-познавательного процесса.

В жизни каждой отдельной личности, однако, разные виды общественных отношений имеют различный вес. В одни виды отношений человек включается непосредственно, в другие - опосредованно. При этом опосредование может быть весьма сложным. Одни виды отношений оказываются доминирующими, другие - подчиненными. Некоторые отношения проходят через всю жизнь человека, в другие он включается эпизодически. По-разному у людей складываются взаимосвязи различных форм деятельности и общения. Профессионализм коллективной, групповой, индивидуальной деятельности преподавателей состоит в том, чтобы в течение пяти-шести лет включать студентов в такие общественные отношения, чтобы к моменту окончания вуза у них сформировались необходимые профессиональные качества, профессиональные и общекультурные компетенции.

"Польза системы для мышления состоит не только в том, что о вещах начинают мыслить упорядоченно, по известному плану, но и в том, что о них вообще мыслят", - писал Г.Лихтенберг.

Существуют разные подходы к определению понятия "система".

Словарь русского языка С.И.Ожегова дает следующее определение: «Система - это форма организации чего-нибудь; это нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных во взаимной связи частей; это совокупность организаций, однородных по своим задачам, или учреждений, организационно объединенных в одно целое».

Учёные утверждают, что система - это множество взаимосвязанных элементов, каждый из которых связан прямо или косвенно с каждым другим элементом; при этом два любых подмножества данного множества не могут быть независимыми. Следовательно, система должна состоять, по меньшей мере, из двух элементов и связей между каждым из них, а также связей каждого элемента с каким-либо другим элементом множества. Элементы системы образуют целостное связанное множество, его невозможно разложить на изолированные несвязанные подмножества.

В различных определениях системы четко просматривается одно: указание на ее структуру как упорядоченную взаимосвязь элементов, на связь системы с внешней средой, с окружением. И это верно. Следует, однако, предостеречь от отождествления неживых, механических систем с биологическими и социальными явлениями.

Остановимся в этой связи только на одном аспекте. Социальные системы, частью которых являются люди, отличается то, что они могут быть нацелены на результаты, достижение которых на практике невозможно. Дело в том, что движение к этим труднодостижимым или недостижимым результатам приносит человеку и обществу удовлетворение. Оно называется прогрессом, а в

конечном состоянии - идеалом. Многие ученые сходятся в одном, что стремление к цели приносит большее удовлетворение, чем ее достижение.

Таким образом, в современной теории познания понятие «система» является общеметодологическим. Системный подход к анализу явлений предполагает анализ ее структуры как на уровне системы в целом, так и каждой ее подсистемы.

В настоящее время ведутся серьезные, глубокие системные исследования в психолого-педагогической науке. Одним из первых на важность системного подхода к изучению педагогических явлений указал Ф.Ф.Королев. Относя педагогические системы к большим и сложным, он выделил в них признаки: целостности и взаимосвязанности с внешней средой. Целостность заключается в том, что части сложной педагогической системы служат общей цели. Взаимосвязанность с внешней средой заключается в том, что изменение одного параметра системы оказывает существенное влияние на все остальные. Вследствие особой сложности педагогической системы ее нормальное функционирование требует научно обоснованного управления.

Примеры плодотворного, системного подхода к анализу психолого-педагогических явлений дали Б.Г.Ананьев, С.И.Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.П.Беляева, Е.Н.Бойко, К.В. Бердин, А.А. Братко, М.С. Дмитриева, Т.В.Жук, Т.А.Ильина, В.А. Кулько, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.К.Сергеев, М.Н. Скаткин, И.Ф.Талызина, Л.И.Уманский и другие.

Образовательную систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и образования личности. Главным критерием оценки образовательной системы являются показатели вхождения ее выпускников в последующую деятельность.

При анализе системы важно установить, что представляет собой и что является ее структурными компонентами; к каким результатам она приводит: промежуточным, сопутствующим, конечным. Кроме того, нужно решить, с какими структурными и функциональными элементами результаты связаны, как измерить прямые и обратные связи.

В качестве целостной можно рассматривать всю систему образования и ее часть - систему высшего образования. В свою очередь, как целостную можно рассматривать всю систему высшего образования и ее часть (подсистему) - деятельность коллектива высшего учебного заведения. И опять же в качестве целостной системы можно рассматривать весь коллектив высшего учебного заведения и его часть - деятельность преподавателя. Так же логично рассматривать как целостную систему и индивидуальную учебно-познавательную деятельность студентов.

Планируемый конечный результат образовательной системы может быть получен, если его достижению подчинить усилия педагогического коллектива высшего учебного заведения на протяжении всего пребывания в нем студентов, то есть усилия преподавателей всех дисциплин, каждого занятия, каждого мероприятия.

Образовательную систему любого уровня образуют следующие структурные элементы: цели, ради которых она создается; учебная информация, средства коммуникации; обучаемые; преподаватели.

При целостном подходе к анализу образовательной системы важно выделить основные функциональные элементы, изменения в которых позволяют ее привести к успешному достижению поставленных целей. Они представляют собой базовые связи между исходным состоянием элементов системы и конечным, искомым результатом.

Таковыми элементами являются:

- и с с л е д о в а т е л ь с к и й , связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости в создании новых образовательных систем; с исследованием противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих психолого-педагогических и учебных задач, факторов, определяющих эффективность деятельности педагогических коллективов;

- п р о е к т и р о в о ч н ы й , связанный с анализом тенденций развития общества и коррекцией в функционировании образовательных систем с целью сокращения разрыва между

существующими результатами обучения, воспитания и профессиональной подготовки специалистов и искомыми, то есть потребными обществу;

- **к о н с т р у к т и в н ы й** , нацеленный на создание, композиционное построение и экспериментальную проверку инновационных форм, методов обучения и воспитания;

- **к о м м у н и к а т и в н ы й** , связанный с регулированием взаимоотношений как по вертикали (между администрацией, преподавателями и студентами), так и по горизонтали (между руководителями разных подразделений, преподавателями и студентами между собой);

- **о р г а н и з а т о р с к и й** , связанный с созданием соответствующих условий для эффективного функционирования образовательной системы в целом и ее структурных элементов.

Модернизация учебно-воспитательного процесса в современном вузе на научной основе будет возможной и успешной, если предметом научных поисков сделать способы разрешения противоречий, возникающих между постоянно усложняющимися требованиями к подготовке специалистов и фактическим уровнем функционирования образовательной системы в целом и ее структурных компонентов.

2. Модернизация образовательного процесса в вузе как актуальная психолого-педагогическая проблема

Рассмотрение данной проблемы требует определения ключевых понятий, относящихся к обсуждаемой проблеме, а также ряда коррелирующих понятий. Для их всестороннего изучения использованы энциклопедии и энциклопедические справочники, труды известных философов, педагогов, психологов. Представлена этимология обсуждаемых терминов, уточнен их научный смысл. Методологической базой проблемы модернизации образования являются:

- общая теория человеческой деятельности (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов);

- концепция учебной деятельности (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис);

- теория модернизации современного образования (А.М. Новиков, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, В.Д. Шадриков);

- концепция личностно ориентированного образования (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

- теория эффективности, интенсификации и оптимизации педагогического процесса (С.И.Архангельский, В.П. Беспалько, В.М. Блинов, Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, И.Т. Огородников, С.Я. Батышев, А.Г. Молибог, И.П. Раченко, Н.А. Половникова, П.Я. Гальперин, М.И. Махмутов).

Рассмотрение проблемы модернизации образования требует учета современной социокультурной ситуации, образовательных тенденций в отечественном и зарубежном высшем образовании, предшествующих попыток в теории и практике совершенствовать систему образования, учебно-воспитательный процесс в условиях высшей школы. Рассмотрение теоретических основ проблемы базируется на понимании сущности развития личностных свойств обучаемых, влияния внешних и внутренних факторов, ускоряющих или замедляющих данный процесс. В качестве основополагающих теорий выступают теории оптимизации и интенсификации педагогического процесса, его эффективности и качества, концептуальные основы личностно ориентированного образования, теория модернизации современного образования в России. Особое внимание необходимо уделять определению педагогических условий и средств, способствующих процессу модернизации обучения в условиях вуза.

В последних законодательных документах, относящихся к сфере образования (Федеральная программа развития образования, 2000 г; Национальная доктрина образования, 2000 г; Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года), «Концепция – 2020: развитие образования», акцентируется демократический и гуманистический характер преобразований в сфере образования, направленных на повышение его качества. Соответственно в нормативных документах ставится задача

подготовки высококвалифицированных кадров для развития экономики, способных отстаивать интересы Отечества во всех областях жизнедеятельности общества.

Выявление педагогических условий модернизации образовательного процесса в современном вузе предполагает выяснение этимологии исходного термина. Модернизация (от французского слова - современный) трактуется как изменение, усовершенствование, отвечающее новейшим современным требованиям и нормативам, техническим условиям, показателям качества. Соответственно модернизация современного образования и обучения предполагает их совершенствование, выведение на иной качественный уровень.

Таким образом, предмет модернизации является технологичным, коррелирующим со сферой производства и потребления. Будучи социальной формой духовного производства, образование в системе «образование – социум» должно на современном этапе отвечать условиям мобильности с отбором необходимых специальностей, соответствующих учебных программ, требований к специалистам. Сформулированная ведущая цель образования наряду с высокой квалификацией требует подготовки специалистов, обеспечивающих функционирование различных сфер жизнедеятельности общества. Следовательно, не менее значимой целью является воспроизводство наследия духовной культуры, ценностных ориентиров обучаемых. В современной педагогической теории и практике утверждаются новые ценности личностно ориентированного образовательного пространства.

Педагогу как субъекту высшего профессионального образования необходимо овладевать не только модернизированными технологиями, но и духовной культурой, национальными традициями и ценностями, научиться приемам и методам ее эффективного воспроизводства в умах и душах своих воспитанников. Тенденции развития высшей и средней школы соотносятся с воспроизводством нравственной гуманитарной культуры.

Проблема модернизации образования и обучения является актуальной и практически значимой на современном этапе высшего образования; поставлена задача его технологического и содержательного обновления.

Рассматриваемая проблема получила многоаспектное исследование по ряду направлений, выделены основополагающие его идеи, принципы, методологические установки, подходы к его анализу. Прежде всего, выдвинута идея гуманистического подхода к образовательному процессу, предполагающего личностную его направленность, развитие и самоутверждение личности как средства ее социальной защиты в создавшихся социально-экономических условиях. Гуманизация образования приобрела статус принципа государственной образовательной политики. Гуманистическая направленность представляет главный принцип новой личностно ориентированной парадигмы образования. Означающий в переводе с латинского – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый, высокообразованный, гуманизм представляет систему взглядов на мир, соотносимых с признанием прав и достоинств человека. Гуманистическая направленность подразумевает, что переживание человеком мира в себе и себя в мире является объективной реальностью, принимающей самые разнообразные формы; признается уникальность личности во всех ее проявлениях. Гуманистическая направленность подразумевает также устремленность к будущему, к свободной творческой реализации возможностей своего личностного потенциала, рост и развитие конструктивного начала в человеке.

Рассматривая принцип гуманистической направленности современного образовательного пространства, следует отметить его истоки в педагогическом наследии выдающихся мыслителей прошлого: Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, Сенеку, Марка Квинтилиана, Эразма Роттердамского, Витторино де Филitre, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня. Идея гуманистической направленности воспитания обучаемых содержится в трудах Я.А. Коменского, Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Иоганна Генриха Песталоцци, Адольфа Дистервега. Идеи гуманизма образования содержатся также в

трудах отечественных педагогов – В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, П.Ф. Каптерева.

Большинство гуманистических положений педагогики возникли сравнительно недавно и развиты в трудах российских и зарубежных ученых нашего столетия:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, раскрывающая связь обучения и развития;
- теория деятельности С.Л. Рубинштейна, рассматривающая ее как субъектную деятельность;
- теория деятельности, сознания и личности (А.Н. Леонтьев);
- идеи гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса, раскрывающие категории самоактуализации, фасилитации;
- идеи ориентации на личностно ориентированный образовательный процесс (В.П. Зинченко, В.А. Кан - Калик, А.В. Петровский);
- теория субъект - субъектного подхода (К.А. Абульханова - Славская, И.С. Кон, А.В. Мудрик).

Рассмотрение проблемы модернизации современного образования предполагает наряду с гуманистическим культурологический и аксиологический подходы к проектированию и построению педагогического процесса.

Следует отметить взаимосвязь данных подходов. Приверженность культурологическому подходу помогает раскрыть индивиду все богатство содержания мировой человеческой культуры, в то время как аксиологический подход помогает выбрать из нее то, что представляется ценным и личностно значимым. Осуществление модернизации образования в опоре на данные подходы поможет обучаемому овладеть элементами общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне. Реализация культурологического и аксиологического подходов способствует восприятию достижений мировой культуры в виде ценностей, знаний, опыта как средства самоутверждения, способов реализации своих потребностей в самовыражении, представлении своих личностных свойств и ценностей.

Важно отметить, что необходимость совершенствования современного образования в опоре на культурологический подход закреплена в Законе РФ об образовании, в котором отмечена цель образования как «интеграция личности в системы мировой и национальной культур».

Проблема модернизации современного образовательного процесса базируется на личностно-деятельностном подходе, выделенным в новой личностно ориентированной парадигме образования в противовес знаниевой парадигме, базирующейся на гностическом подходе. Необходимо выделить основные положения новой парадигмы образования по сравнению с традиционной:

1. Подготовка обучаемого к профессиональной и другим видам деятельности сменилась в новой парадигме на развитие его личности, раскрытие в нем механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, самовоспитания, необходимых для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

2. Построение содержания образования предполагает свободный выбор обучаемыми объема учебной информации, форм и видов учебной деятельности с ней. Важнейшей задачей является овладение обучаемым творческими способами решения проблем жизнедеятельности, выстраивание собственных ценностей и личностных смыслов.

3. Основной задачей преподавателя становится установление сотрудничества, взаимопонимания с обучаемым. Трансляция учебного содержания заменяется межличностным общением, в ходе которого происходит субъектно-значимое постижение мира.

4. Утверждение новой личностно ориентированной парадигмы образования предполагает рассматривать образование как средство, обеспечивающее

жизнедеятельность общества; при этом получаемые знания становятся компонентом, имеющим значение «средства», «оружия» деятельности.

Опора на личностно-деятельностный подход при решении проблемы модернизации обучения различным дисциплинам в условиях вуза предполагает учет двух его компонентов: личностного и деятельностного.

Личностный компонент соотносится с адаптацией образовательной деятельности к способностям, индивидуальным психологическим особенностям, познавательным запросам обучаемых.

С личностным компонентом тесно коррелирует деятельностный компонент, поскольку в ходе образовательного процесса должны быть не только созданы условия саморазвития личности, но и управления процессом ее развития.

Следует специально остановиться на рассмотрении понятия качества образования, коррелирующего с понятием модернизации образования и обучения.

Проблема повышения качества образования, системы его оценки рассматривается как приоритетная задача современного образовательного пространства. Труды Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.Ф. Ломова, М.И. Махмутова, И.П. Раченко, М.Н. Скаткина положены в основу разработанной Национальной системы оценки качества образования в России, которая содержит следующие основные аспекты:

- научность, предполагающая ее создание на научно-методических основах, интегрирующих современные достижения педагогики, образовательной стандартологии, теории фундаментализации образования, образовательных технологий;
- соответствие данной системы требованиям опережающего развития личностных качеств обучаемых;
- человекоцентризм национальной системы оценки качества образования в России, ориентирующей на гуманизацию и гуманитаризацию образования;
- устойчивость и обновляемость ее развития, методологической, технологической и организационно-методической баз.

Следующим в ряду коррелирующих понятий, связанных с модернизацией образовательного процесса, является понятие эффективности обучения. Эффективность, являясь обобщенной философской категорией, показывает степень близости к действительности, к наиболее необходимому результату.

В педагогические исследования термин эффективность вошел из других областей знания. В современных исследованиях по педагогике эффективность понимается не просто как улучшение качества обучения, а особое его качество. В.В. Краевский и В.М. Блинов, посвятившие свои труды данной проблеме, в основном следовали двум направлениям:

- выявлению средств повышения эффективности педагогического процесса;
- количественным исследованиям его эффективности.

Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов указывают на необходимость повышения качества обучения через использование комплекса эффективных форм, методов и средств обучения.

Рассматривая количественную сторону различных образовательных процессов, В.П. Беспалько, Б. Битинас, Л.Б. Ительсон интерпретировали их как факторы повышения эффективности педагогического процесса. Данные исследования ориентированы не только на определение эффективности обучения в целом, но и отдельных методов обучения. Особого внимания заслуживает в данной связи теория В.П. Беспалько, согласно которой определение эффективности обучения заключается в нахождении способа измерения качества усвоенных знаний, умений и навыков обучаемых. Достижение наивысшей эффективности автор соотносит с определением уровней деятельности обучаемых в соответствии с определением педагогических факторов, влияющих на достижение различных уровней.

Проблему эффективности с дидактической точки зрения, В.М.Блинов понимает как показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость. Эффективность в данном случае определяет уровень учебной деятельности по степени ее приближения к предельной – оптимально заданной цели обучения. Обозначенная степень соответствия между достигаемыми и проектируемыми результатами изменяется под воздействием многих педагогических факторов. В качестве важнейших среди них являются изменение дидактических отношений, опосредованных структурной организацией способа учебной деятельности.

Таким образом, модернизация высшего образования предполагает его качественно новый уровень. Она включает содержательное и технологическое обновление высшего образования.

3. Основные направления модернизации структуры современного высшего образования

В условиях создания единого мирового образовательного пространства модернизация существующей структуры высшего образования возможна при переходе вузов на многоступенчатую систему. При этом, учитывая различия, связанные с особенностями конкретных специальностей, для каждой ступени устанавливается содержание единой базовой подготовки. Наличие базового блока обеспечивает возможность продолжения обучения в других вузах и по другим направлениям. По желанию обучаемого, с условием сдачи всего вузовского курса используются сокращенные сроки обучения, формы экстерната. Раскроем содержание основных этапов модернизации вузовского образования.

Первая ступень - бакалавриат (срок обучения 4 года). На эту ступень зачисляются выпускники средних общеобразовательных и среднетехнических учебных заведений на основе ЕГЭ. Основная задача обучения - образовательная. Обеспечивается возможность получения высшего образования, в принципе, всем желающим. В учебный план включаются крупный общеобразовательный блок и фундаментальные дисциплины по определенному направлению. Содержание блоков унифицировано с тем, чтобы максимально облегчить переход от одного направления к другому, изучение смежных дисциплин позволяет переходить на следующую ступень обучения в другие вузы, изучение специальных дисциплин обеспечивает подготовку к производственной и педагогической деятельности в соответствии с избранным направлением. В него вводится большое число спецкурсов по выбору, факультативных спецкурсов, предусматриваются индивидуальные задания, самостоятельная работа. Содержание обучения примерно соответствует существующему уровню пятилетней подготовки. Возможность получения полноценного высшего образования за относительно короткий срок обеспечивается интенсификацией учебного процесса: введением инновационных форм, методов и средств обучения, созданием соответствующего уровня мотивации, освобождением учебного времени, выделяемого на дипломную работу, некоторым сокращением обязательной специальной подготовки.

Итоги обучения определяются на основе рейтинга студентов, который включает успеваемость: по общеобразовательным дисциплинам, по блоку фундаментальной подготовки, по обязательным курсам гуманитарного цикла, по иностранным языкам. Кроме того, учитываются необходимый уровень компьютерной подготовки и успехи в научно-исследовательской работе.

Вторая ступень - магистратура (срок обучения 2 года). Студенты ориентируются на подготовку качественно другого уровня. Учебный план включает: дополнительные блоки фундаментальной подготовки и специальных дисциплин, направленных на овладение теорией и методами исследований в конкретной области научного знания, самостоятельную научно-исследовательскую деятельность. Организация обучения предусматривает получение не только высокой квалификации выпускника, но и предоставляет возможность овладения дополнительными или смежными профессиями. Широко используется обучение на основе индивидуальных планов. Предусматривается возможность сокращения срока обучения, вводится экстернат. Обучение завершается защитой магистерской работы, которая является результатом подлинно самостоятельной творческой деятельности студента.

Третья ступень (срок обучения 3 года). Этот этап, в основном, соответствует современной аспирантуре. На эту ступень в индивидуальном порядке зачисляются выпускники, рекомендованные институтом, университетом или кафедрой.

Применительно к каждой ступени образования четко определяются образовательно-квалификационные требования. Так, основная цель подготовки бакалавра заключается в удовлетворении образовательных потребностей личности, заинтересованной в получении компетенций в той или иной области наук. Бакалавр рассматривается, прежде всего, как широкообразованный человек, обладающий определенным объемом компетенций в широкой сфере практического применения теоретической информации. Бакалавр способен, с одной стороны, выдержать конкуренцию на рынке специалистов, а с другой - правильно и эффективно ориентироваться в выборе специальности на втором, магистерском уровне.

Концепция высшего образования в целом опирается на важнейшие направления и принципы различных отраслей науки. Обращается особое внимание на уникальность каждой дисциплины, на ее отношение к системе современного научного знания. Это дает возможность будущему специалисту получить и широкое гуманитарное образование. Предстоящее межотраслевое перераспределение кадров обеспечит большой спрос на специалистов с широким фундаментальным образованием, на базе которого более эффективна дальнейшая специальная подготовка.

В современном высшем образовании четко определяется основная сфера деятельности будущего бакалавра. Например, бакалавр истории, философии, географии нужен в общеобразовательной средней школе, среднем специальном учебном заведении. В этой связи предусматривается качественное изменение процесса обучения специалистов. Они должны обладать определенным объемом знаний из области фундаментальных естественных и гуманитарных наук, обширной экологической информацией и, кроме того, навыками творческого мышления, представлениями о пространственно-временных формах взаимодействия природы и общества, высоким уровнем общей культуры. Второе направление деятельности бакалавра - исследовательское. Оно дает возможность специалисту работать в научных, проектно-исследовательских и плановых учреждениях, в организациях Госкомприроды, Госкомгидромета, в оперативных учреждениях, связанных с охраной природы и службами наблюдения за состоянием природной среды. Бакалавр поэтому обязан в совершенстве владеть навыками решения проблемы природопользования, уметь синтезировать сведения и знания о природе, населении и хозяйстве регионов. Он сможет самостоятельно вести комплексные, педагогические, методические, экспедиционные исследования; применять математические, геохимические, геофизические, картографические, дистанционные, социально-экономические методы исследований; пользоваться методикой оценки состояния окружающей среды. Усиливается значимость региональных исследований, ландшафтоведения, страноведения, краеведения и др.

Программы читаемых курсов должны носить комплексный характер и создаваться совместными усилиями представителей различных наук. Например, в силу таких особенностей компонентов окружающей среды, как атмосфера и геосфера Земли, подготовка бакалавра геологических наук - гидрометеоролога должна учитывать, значительно большую подвижность этих средств по сравнению с поверхностью суши и литосферой, специфику методов оценки состояния этих сред, их эксплуатации из-за большой быстротечности процессов, в них происходящих.

Сейчас стало ясно, что необходимо создавать условия для сознательного выбора дальнейшего образования в конкретной области знания. Необходимо, например, обеспечить большую конкурентоспособность бакалавра географических наук на интеллектуальном рынке специалистов, связанных с исследованиями атмосферы, вод, суши и океана. В связи с этим базовый учебный план для подготовки бакалавра географических наук - гидрометеоролога должен основываться на дисциплинах, излагающих общие сведения об атмосфере и гидросфере.

Реально складывающаяся ситуация ставит вопрос об усилении межпредметных связей при подготовке бакалавра. Такой подход необходим для более полного раскрытия процессов формирования и функционирования территориальных, природных и социально-экономических

систем. Поэтому в учебный план подготовки бакалавров с целью раскрытия связей в гуманитарных и естественных науках, с одной стороны и другой - связей между ними - вводятся следующие дисциплины: основы экономики, социологии, этнографии.

Подготовка бакалавров предполагает на 3-м и 4-м годах обучение, которое дает возможность будущему специалисту посвятить себя педагогической или исследовательской деятельности. Приобретение практических навыков достигается за счет прохождения педагогической и производственных практик, на базе которых выполняется выпускная курсовая и дипломная работы.

Бакалавр, получивший широкую фундаментальную естественную и гуманитарную подготовку, будет иметь возможность работать в некоторых смежных сферах деятельности: в управлении, экономике, в области информационных технологий. Этому будет способствовать система спецкурсов и семинаров, предлагаемых студентам на альтернативной основе и выбираемых самими учащимися в соответствии с их интересами и планами дальнейшего трудоустройства. Профессиональное назначение и условия использования бакалавров наук становятся разнопрофильными. Бакалавр географии, например, готовится для работы в должности:

- 1) преподавателя, учителя, ассистента в средних общеобразовательных школах, средних учебных заведениях;
- 2) инженера в проектно-изыскательских, плановых, природоохранных учреждениях;
- 3) экскурсовода в туристско-экскурсионных и краеведческих организациях;
- 4) инженера обсервационно-прогностической службы наблюдения за подвижными составляющими природной среды и динамики геосистем, прогноза их изменения.

Переход на многоступенчатую систему высшего образования предполагает введение дипломов нового образца, различных для каждой ступени.

Дипломы 1 ступени представляют:

- а) степень бакалавра;
- б) возможность продолжать обучение на 2 ступени;
- в) возможность трудоустройства на должности: инженера, педагога в средних учебных заведениях и др.

Дипломы 2 ступени представляют:

- а) степень магистра;
- б) возможность поступления в аспирантуру;
- в) право зачисления на педагогические должности в вузах, средних учебных заведениях повышенного уровня (гимназиях, колледжах, лицеях и др.), среднетехнических учебных заведениях;
- г) право зачисления на научные и научно-производственные должности;
- д) работа исследователя (научно-исследовательских организациях).

Диплом 3 ступени (аспирантура) также предусматривает определенный уровень требований и соответствующие права его владельца. Эти требования и права разрабатываются в соответствии с основными направлениями модернизации подготовки и аттестации кадров высшей квалификации.

Таким образом, с учетом передовых достижений нашей высшей школы и опыта организации учебно-воспитательного процесса за рубежом целесообразно вводить дифференцированное обучение, как по направлениям, так и по уровням подготовки, опираясь на конкурсный отбор, проводимый на ключевых этапах обучения.

На каждой ступени подготовки обеспечивается завершенность образования и тем самым определенный социальный статус выпускника, при этом удельные затраты на подготовку кадров могут быть значительно снижены.

Такая ступенчато-дифференцированная система легко интегрируется с общей системой подготовки кадров для страны.

Вопросы:

1. Подробно расскажите о высшее учебное заведение как образовательной системе, о современном реформирование профессиональной высшей школы.

2. В чем заключается модернизация образовательного процесса в вузе на современном этапе?

3. Назовите основные направления модернизации структуры современного высшего образования

Литература

11. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
12. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
13. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
14. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
15. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- ISBN: 978-5-507-10333-1

Лекция 4

Формы организации учебного процесса в высшей школе

1. Понятие «содержание образования»

Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо хорошо уяснить себе: *чему надо учить, чем они должны овладевать обучаемые в процессе учебной работы*. Но поскольку, как отмечено выше, обучение направлено на *образование* личности и органически связано с ним, то, естественно, речь в данном случае должна идти о *содержании образования*.

Что же обозначает это понятие? Что следует понимать под *содержанием образования*? При ответе на эти вопросы следует, прежде всего, иметь в виду ту систему научных знаний и связанных с ними практических умений, которыми необходимо овладеть обучающимся и которые способствуют развитию их умственных и творческих способностей. Но фактический материал каждого учебного предмета органически включает в себя мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи и выводы, которые оказывают большое формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы также являются важной частью содержания образования. Поэтому в общем плане *под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения*.

Определение содержания образования – задача не простая, как может показаться на первый взгляд. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. То содержание образования отставало от современного состояния науки, то оно оказывалось перегруженным, то искажало характер обучения как фактора развития и формирования личности. Вот почему в педагогике такое большое место занимали и занимают вопросы разработки тех исходных теоретических идей, которые должны определять содержание образования.

2. Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования

Положение о том, что воспитание возникло и развивалось под влиянием потребностей общества, целиком относится и к содержанию образования подрастающих поколений. *Эти потребности выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования*. Еще в XIX в., например, в большинстве стран мира школьное образование ограничивалось лишь изучением основ счета, письма и чтения. Но с развитием технических основ производства, науки и духовной жизни общества требования к содержанию школьного образования возрастали. Под влиянием этого стал расширяться объем и повышаться теоретический уровень естественно-математических знаний, усваиваемых в школе, более основательно изучаться предметы гуманитарного цикла – язык, литература, история и др. В связи с развитием производства уровень требований к общенаучной, технической и профессиональной подготовке молодежи постепенно повышался, и в настоящее время почти во всех странах мира не прекращаются поиски путей совершенствования содержания школьного образования, его модернизации.

К объективным социальным факторам, влияющим на содержание образования, относятся также изменения в развитии науки и техники, которые сопровождаются разработкой новых теоретических идей и коренными технологическими усовершенствованиями, примером чему является происходящая в настоящее время научно-техническая революция (НТР). Таких изменений в школьном образовании

потребовали также развитие молекулярной биологии и генетики, разработка теории реактивного движения, расщепление атомного ядра, получение и использование новых химических веществ, широкое внедрение во всех сферах производства вычислительной техники и микроэлектроники.

Однако на содержание образования большое влияние оказывает и *фактор субъективный, в частности, политика и идеология общества*. Так, например, не далее, как в середине XIX в. некоторые государственные деятели России пытались доказывать, что простому народу («кухаркиным детям») образование не только не приносит пользы, но даже вредит, ибо порождает «брожение умов» и вызывает возмущение существующим строем.

Не меньшее значение при определении содержания образования имеет и такой *субъективный фактор, как методологические позиции ученых*. В качестве основы различных позиций и взглядов по вопросам содержания образования выступает то, как тот или иной ученый трактует вопрос об умственном развитии учащихся под влиянием учебной работы. В этой связи рассмотрим наиболее известные теории образования, которые разрабатывались в педагогике в прошлом и оказали заметное влияние на содержание образования.

Проблема содержания образования всегда привлекали внимание лучших представителей педагогической мысли (Я.А.Коменского, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского и т.д.).

Обычно под содержанием образования понималась система умений и навыков, направленная на выработку у подрастающего поколения определенного мировоззрения и подготовку его к производительному труду и другим видам общественной и культурной жизни общества.

В настоящее время такое понимание содержания образования пополняется новыми данными дидактики. Перед ней возникает принципиально важная задача: определить компетенции обучаемых, включающие умения и навыки, выявить общие элементы культуры общества, необходимые для подрастающего поколения. В этом отношении заслуживает внимания результаты исследований И.Я. Лернера, который выделил четыре общих ее элемента:

- а) уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- б) опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усваивающей этот опыт;
- в) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
- г) нормы отношения к миру, друг к другу, то есть система волевой, моральной, эстетической, эмоциональной воспитанности.

Чтобы сформировать всесторонне и гармонично развитого человека, в содержание образования необходимо включить все элементы культуры, а не только систему знаний о мире, умений и навыков.

В истории дидактики известны теоретические подходы к установлению содержания образования. Эти подходы по-разному трактуют соотношение знаний, умений, навыков и общего развития.

В конце 18 и середине 19 веков получила широкое распространение теория формального образования. Ее разрабатывали Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А. Дистервег и другие крупные ученые. Многие сторонники этой теории опирались на учение Канта о том, что ум у человека - это врожденное качество личности, и он развивается безотносительно к опытам его познавательной деятельности. А раз это так, то надо создавать только условия для его совершенствования. При этом роль реальных практических знаний в развитии интеллекта недооценивалась.

Сущность этой теории сводится к следующему:

- а) не следует давать обучающимся большого количества знаний, поскольку всех знаний все равно им не усвоить;
- б) давать тот материал, который, прежде всего, развивает их умственные силы, способности, мышление, воображение, память. Ценны знания не сами по себе, а их развивающее влияние, и

поэтому наиболее полезными предметами являются те, которые обеспечивают гимнастику ума. Это, например, латинский и греческий языки, математика;

в) упражнения, которые развивают ум безотносительно к содержанию предмета.

Односторонность этой концепции очевидна, но она появилась не случайно и сыграла положительную роль в реформах содержания образования. Эта теория возникла как реакция на догматическую методику обучения средневековья, которая не способствовала общему развитию человека, а, наоборот, подавляла его умственные силы.

Однако уже в XIX веке эта концепция перестала удовлетворять запросы общеобразовательного развития. Появилась и получила широкое распространение теория материального образования, которую развивали и пропагандировали сторонники прагматической педагогики. Суть ее заключается в следующем:

- 1) главным критерием определения содержания образования служит пригодность знаний для жизни, а не их развивающее воздействие;
- 2) что касается общего развития обучающихся, то оно будет иметь место в процессе овладения полезными знаниями без целенаправленных усилий со стороны педагогов.

Современная педагогика не принимает окончательно теорий формального и материального образования учащихся. Ум человека развивается в процессе овладения реальными знаниями. Следовательно, студентам необходимо давать наиболее полное представление о мире, что обеспечивается системой различных учебных дисциплин. Кроме того, обучать студентов необходимо так, чтобы создавались благоприятные возможности для их общего развития. Качественное обновление учебного процесса в современном вузе предполагает углубленную работу по интеграции предметно-содержательного материала по всем учебным дисциплинам, изучаемым в школе и вузе, на модульно-синергетической основе. Приобретает особую значимость компетентный анализ фундаментальных достижений системы современных наук. Такой анализ позволит отобрать те предельно общие теоретические положения, которые адекватно отражают суть и объекты наук и способствуют развитию продуктивного мышления и мастерства будущих специалистов.

В последние десятилетия сформировалась новая междисциплинарная область науки - синергетика. По определению ее создателя профессора Штутгартского университета (Германия) Германа Хакена – синергетика занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем самой различной природы, таких, как электроны, атомы, молекулы, клетки, нейтроны, механические элементы, фотоны, органы и даже люди.

Цель синергетики установить, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопических масштабах. Когда и как структуры возникают в результате самоорганизации? Какие принципы управляют процессами самоорганизации безотносительно к природе подсистем? Как происходят переходы «хаос-порядок», «порядок-порядок» и «порядок-хаос» в самых различных областях науки - от физики, химии, биологии, медицины, техники до экономики, экологии, социологии?

Поиском ответов на эти сложные вопросы достаточно успешно занимаются специалисты в области синергетики.

В отличие от большинства новых наук, которые возникают, как правило, на стыке уже существующих и характеризуются проникновением идей одной науки в другую, синергетика возникла, опираясь не на пограничные, а на внутренние связи различных дисциплин, с которыми она имеет общие задачи исследования. В изучаемых синергетических системах, режимах и состояниях физик, биолог, химик, математик и специалист любой другой области науки видит свой материал, и каждый, применяя методы своей науки, обогащает общий запас научных идей и методов познания мира.

В результате рождается качественно новое знание о природе, обществе, человеке, о вселенной. Эта междисциплинарная философская идея, родившаяся во 2 половине XX века, нуждается в пояснениях и конкретизации. Узкая специализация в любой области знания отжила свой век.

Синергетически мыслящие ученые приходят к глубоким мировоззренческим выводам, на порядок опережающим идеи философов.

Например, специалист в области языкознания В.С.Юрченко, изучающий инвариантную структуру предложения, пришел к ряду нестандартных философских умозаключений.

Исходным постулатом, а равно и заключительным выводом его исследований является мысль о том, что материальный (физический) мир и идеальный (информационный) мир взаимосвязаны и составляют единое целое - универсум. В системе универсума есть один феномен, который занимает особое положение, это - язык. В языке адекватно воспроизводится действительность; обратная экстраполяция языка на мир помогает проникнуть в его сущность и понять его общее строение.

Язык расчленяет мир на предмет (субъект) и признак (предикат). И, проецируя язык на мир в целом, можно прийти к заключению, что всё мироздание (универсум) тоже имеет субъектно-предикатное строение. Такой подход приводит учёного к ряду следующих философских выводов.

Соотношение идеального и материального должно рассматриваться не в статике, а в динамике, поскольку оно меняется в процессе становления мира. Два направления в философии - идеализм и материализм - могут и должны быть синтезированы в едином и цельном мировоззрении, в единой и цельной научной картине мира.

К таким глубоким мировоззренческим выводам пришел не философ, а синергетически мыслящий ученый - лингвист. Сразу же оговоримся: некоторые эпистемологические идеи ученого можно считать дискуссионными. И это естественно. Важен принцип подхода к анализу изучаемых явлений: не замыкаться в узком кругу собственно научных, частных идей, а подходить к осмыслению глобальных мировоззренческих проблем. Тогда научное и учебное познание будет обогащать интеллект ученого и учащегося.

Ноосфере, утверждают философы, нужна ноосферная педагогика и ноосферная система образования и обучения. "Ум, хорошо устроенный, - писал еще М.Монтень, - стоит дороже, ума, хорошо наполненного".

Аристотель написал "Органон", заложив основы дедуктивной логики, Ф.Бэкон - "Новый органон", высветивший особенности индуктивного мышления. Р.Декарт оставил потомкам "Правила для руководства ума", К.Гельвеций - солидный трактат "Об уме", И.Кант создал фундаментальный труд «Критика чистого разума», - но человечество всё равно ищет ответы на вопросы: «Что такое хорошо устроенный ум?», «Как развивать мышление в процессе обучения?», «Как учебный процесс влияет на формирование творческого потенциала личности?»

Отдельные гениальные догадки ученых не меняют сути дела. И, тем не менее, стало ясно, что зазубривание логически несвязанного материала иссушает мозг и душу, притупляет чувства.

Обучение в вузе все еще отстает от уровня и темпов интеллектуального развития студентов. Во 2-ой половине XX века философы и психологи приблизились к созданию научной теории мышления. Возникла философская наука о законах мышления – когнитология и новая отрасль психологии - когнитивная психология, выявившая решающую роль продуктивной познавательной деятельности в формировании личных качеств и поведении человека.

Только познание глубинных, существенных связей развивает интеллект. Об этом красноречиво свидетельствуют результаты достижений когнитологии и когнитивной психологии.

Когнитивная психология возникла в конце 1950 – начале 60-х гг. как реакция на бихевиористское, механическое понимание сущности психических процессов. Исследователи (Д. Бродбент, С. Стернберг, Дж. Сперлинг, Р. Аткинсон, Г.Бауэр, А. Палвилло, Р. Шекард, М. Айзенк, Дж. Келли, М. Махони, У. Найссерд, Л. Венкер и др.), выявляя аналогии между процессами переработки информации у человека и в вычислительном устройстве, выделили многочисленные структурные составляющие (блоки) познавательных и исполнительных процессов, обнаруживающих существенную роль обобщённого знания в развитии духовных качеств человека.

Исследования показали, что творческий потенциал пробуждается только тогда, когда субъект самостоятельно проникает в сущностные связи объективного мира. Действенный фонд системообразующих знаний – вот важнейший показатель интеллектуального развития человека.

Речь идёт об идее, которую можно положить в основу концепции содержания современного образования.

Синергетический подход к разработке содержания интегративных учебных дисциплин позволяет усилить личностную направленность изучения каждой научной дисциплины, а не только предметов гуманитарного цикла.

Традиционно под гуманизацией образования, как известно, понимается лишь повышение в учебных планах удельного веса дисциплин гуманитарного цикла. Их изучение обращает высшую школу к ценностям мировой культуры, истории. Но гуманитаризация образования зависит не только от повышения статуса гуманитарных предметов. Прежде всего, она достигается качественным обновлением всех учебных дисциплин; содержание учебных предметов должно быть принципиально переориентировано, чтобы духовная культура человечества перестала быть «слепком» готового знания, а разворачивалась как живой процесс поиска, открытий, как борьба идей, как их взаимосвязь.

Так, современное образование призвано обеспечивать интеллектуальное развитие каждого молодого специалиста, воспитание у него культуры речи, общения, исторического мышления, человеческого отношения к природе. Например, в любом вузе должны изучаться основы педагогики и общей психологии. Сегодняшний специалист - это, прежде всего, организатор с развитым педагогическим и психологическим мышлением. Но содержание курсов педагогики и психологии должно быть пересмотрено. Оно должно обновляться за счет отбора современных идей общей теории обучения, воспитания, общей психологии с позиций целостного подхода к личности и воспитанию. В нынешнем же варианте эти курсы представляют собой набор разрозненных теоретических положений, концепций, раскрывающих отдельные аспекты воспитания и психологического развития человека. Составлены они, однако, так, что живого человека в них не видно.

Вот почему представляется особенно важным научный подход к определению содержания и структурной перестройке учебных предметов. Учебная дисциплина качественно отличается от соответствующей науки. Она содержит основы научного знания. Привести в систему эти общие, интегрированные положения помогает модульный подход. Он ориентирует на отбор «ядра» научной информации по каждой учебной дисциплине посредством всестороннего анализа понятий, терминологического аппарата, соответствующих отраслей научного знания, выявления внутренних связей между понятиями, законами и принципами.

Модульный подход, таким образом, позволяет высветить комплекс фундаментальных компонентов информации, логично и компактно структурировать изучаемый материал, избежать повторений внутри одного и того же курса и в смежных дисциплинах.

Модульное построение учебных дисциплин протекает в два этапа. Первый этап - разработка инвариантной модели учебного предмета. Она содержит не только теоретический материал, но и предметно-содержательную и практическую информацию. Теоретические и практические компоненты каждого курса находятся в органической взаимосвязи. Недооценка одного из них, как правило, обрекает учебный процесс на неудачу, снижает уровень его качества.

Второй этап - выделение ключевых идей в рамках конкретных модулей. Каждая учебная дисциплина представляет собой группу модулей, то есть относительно независимых, логически стройных внутренне завершенных и дидактически цельных отрезков предельно обобщенной информации.

Нужны четкие принципы ее отбора. Принципами отбора ключевой информации являются:

- а) информационная емкость и прогностическая ценность изучаемого материала;
- б) системообразующая функция;
- в) конструктивно-практическая значимость.

Подготовка инвариантной модели учебных курсов делает процесс обучения логически стройным и управляемым. Наличие подобных моделей может оказать существенное влияние на разработку учебников и методических пособий нового поколения.

Руководствуясь данными принципами, можно создать качественно новые учебные курсы, обладающие потенциальными образовательными и воспитательными возможностями. Уже есть

результаты таких исследований. Доктор геологических наук, профессор, член-корреспондент РАН Г.И.Худяков разработал принципиально новый интегральный курс « Науки о Земле в системе человекознания», аналога которому не существует. Проблемы связи живой и «неживой» природы всегда интересовали человечество. Эти проблемы затрагиваются в дошедших до нас древних мифах; они ставятся и анализируются в современных научных и философских концепциях. Чтобы приблизиться к их решению, необходимо как можно полнее знать естественные взаимоотношения между земными оболочками (гео-, био-, нейро-, техно-, социосферами) и историю их совместной эволюции. И далее на этом фоне выяснить последствия изменений в них, вносимые людьми. В программу курса включены фундаментальные проблемы взаимодействия живой и «неживой» природы и раскрываются возможности их решения в условиях нашей жизни.

3. Совершенствование лекционного преподавания

Современные дискуссии о месте и роли лекции в системе высшего образования неизменно заканчиваются выводами о ее доминирующем положении в учебном процессе. Такой высокий статус объясняется тем, что она позволяет за короткое время познакомить студентов с основными теоретическими положениями изучаемой дисциплины; дать современное научное освещение проблемы; позволяет экономно передать большой объем знаний; вводит в творческую лабораторию ученого; максимально учитывает запросы, уровень развития данной аудитории; позволяет передать личное отношение преподавателя к предмету изучения.

Лекция определяет направление, содержание и характер всех остальных занятий в вузе; она выступает как фактор руководства самостоятельной работой студентов. Важнейшей функцией лекции по любым дисциплинам является создание полноценной ориентировки в предмете и способах работы над теоретическим материалом.

Лекция способствует формированию научного мышления при условии, когда материал ее дает образцы и логику самостоятельной работы, упражняет в классификации смысловых единиц, отнесении их к методологическому, теоретическому, фактическому уровням знания, становится толчком саморазвития, самосовершенствования, даны реальные условия индивидуально-личностного освоения лекционного материала.

В современной лекции должны быть соответствующим образом определены компетенции, включающие соответствующие умения и навыки, вытекающие из природы конкретной дисциплины; способы овладения этими компетенциями; возможности их использования как множителей новых знаний.

Отработка материала требует от преподавателя глубокого логического анализа его структуры, обоснованного членения в пределах раздела - вычленения понятий, соблюдения правил логики доказательств. Членится материал лекции с таким расчетом, чтобы решение каждого предыдущего вопроса выступало основанием для решения следующего. В итоге лекция - это разрешение общей проблемы, подводящей к решению еще более абстрактной.

Радикальное направление совершенствования лекционных занятий - реализация идей проблемного обучения. Проблемная лекция, в отличие от традиционной, излагающей систему научных знаний, выдвигает одну или несколько учебных проблем и строится в плане поисковой деятельности преподавателя, направленной на решение этих проблем с возможным подключением к поисковой деятельности студентов. Решение учебных проблем становится ведущим стержнем лекции, а овладение системой научных знаний студентами - логическим следствием их участия в проблемной лекции. Следовательно, основой проблемной лекции в вузе являются постановка и разрешение учебной проблемы или их ряда.

При разработке учебных проблем для вузовской лекции следует иметь в виду три их типа:

1. Проблема, раскрывающая генезис научной мысли, ее движение к истине.
2. Учебная проблема создается на основе существующей научной проблемы.

В данном случае, как правило, приводится ряд гипотез, дается их сравнительный анализ и обоснование наиболее приемлемой.

3. Учебная проблема не является в настоящее время научной проблемой. Она создается преподавателем в учебных целях.

Одно из ведущих положений дидактики требует брать «вещи и их умственные отражения» ... в их взаимодействии, в сцеплении, в движении. Источником всякого движения является противоречие. Его осмысление и разрешение приводит к познанию сущности явлений. Следовательно, передать научные знания студентам надо так, чтобы были глубоко усвоены, развивали творческие способности будущих специалистов. Без постановки, обсуждения и разрешения противоречий это не возможно.

Противоречие, заключенное в учебной проблеме, приводит к созданию в аудитории проблемной ситуации. И тогда оно переходит в сознание слушателей, озадачивает их, возбуждая у них стремление, разобраться в этом противоречии, разрешить его и постичь сущность изучаемого явления.

Виды противоречий зависят от характера учебного предмета и конкретной темы лекционного курса. К числу их можно отнести противоречия: между различными научными взглядами, концепциями, гипотезами; между фактом и научным положением; между житейскими и научными представлениями; между фактом и имеющимися у студентов теоретическими представлениями (в силу недостаточности их); между разными способами достижения цели.

Лекция, разработанная преподавателем проблемно, может, однако, оказаться непроблемной при чтении ее в аудитории. Происходит это тогда, когда противоречие, заложенное в учебной проблеме, не находит адекватного отражения в сознании студентов, оставаясь «вещью в себе». Другими словами, постановка учебной проблемы не создает в студенческой аудитории проблемной ситуации.

Под проблемной ситуацией понимается состояние умственного напряжения, вызванного потребностью что-то понять, в чем-то разобраться, которая возникает у студентов только тогда, когда у них возбуждаются интеллектуальные эмоции: недоумение, удивление, любопытство, сомнение, состояние умственного затруднения при осознании необходимости выйти из него.

Проблемное обучение - всегда организованная преподавателем поисковая деятельность студентов, направленная на обнаружение истины. Характер поисковой деятельности студентов может быть разным, но это всегда - поиск, и он невозможен без возбуждения у студентов интеллектуальных эмоций.

Внедрение в практику вузовского обучения метода проблемной лекции предполагает очень большую и трудоемкую методическую работу в вузе, проводимую с учетом специфики не только каждой кафедры, но и каждого лекционного курса. Эта работа должна вестись по двум, в основном, направлениям: выявление возможностей каждого лекционного курса для постановки всех трех названных выше типов учебных проблем; разработка конкретных способов постановки проблем с учетом специфики лекционного курса.

В ходе лекции преподаватель не только ставит учебную проблему и строит свое изложение как ее решение, но в ряде моментов включает студентов в активное решение поставленной проблемы, предлагая им высказать свое мнение, свои суждения по отдельным вопросам решаемой проблемы. Фактически проблемная лекция находится между традиционной лекцией, излагающей учебный материал, и семинарским занятием, особенно в тех случаях, когда преподаватель ставит на обсуждение узловые вопросы учебной проблемы, допуская и поощряя столкновение разных точек зрения. Однако, как правило, преподаватель ориентируется на то, чтобы активное размышление студентов проявлялось в кратких высказываниях и репликах по некоторым вопросам решаемой проблемы.

В качестве примера можно привести лекцию в курсе педагогики на тему "Сущность воспитания как педагогическое явление". Преподаватель, начиная лекцию, напоминает студентам, что педагогика была определена как наука о воспитании человека. Поэтому, естественно возникает вопрос, а что такое воспитание как педагогическое явление, как предмет педагогики. Преподаватель предлагает студентам ответить на этот вопрос, и поскольку каждый из людей постоянно соприкасается с воспитанием как воспитатель или как воспитуемый, студенты быстро и легко справляются с задачей. Суммируя сделанные студентами высказывания, преподаватель предлагает им записать определение сущности воспитания как целенаправленного и

систематического воздействия воспитателя на психику воспитуемого. «Нуждается ли это определение в разъяснении, доказательстве, - обращается лектор к аудитории, - или оно является ясным, очевидным, бесспорным?» Реакция студентов свидетельствует о том, что именно так подавляющее большинство и понимают сущность воспитания как педагогического явления и считают излишними какие-либо пояснения и доказательства.

Следующий "ход" преподавателя таков: "Это понимание сущности воспитания, - говорит он, - которое разделяет большинство людей, является не только неправильным, но даже и вредным для практики воспитания". Это заявление лектора (и в студенческой, и в учительской аудитории) приводит к удивительному эффекту - слушатели буквально "ошарашены". По лицам видно, что у большинства возникло чувство недоумения и большая доля сомнения в истинности утверждения лектора. В аудитории создается проблемная ситуация, лекция приобретает проблемный характер.

Преподаватель предлагает студентам, используя ход доказательства от противного, принять приведенное выше определение за истинное и проверить практикой. С этой целью берется пример этической беседы в классе, причем беседы хорошо подготовленной и мастерски проведенной. Раскрывая реакцию отдельных учеников на содержание беседы, преподаватель убеждает студентов, опираясь на их реплики, что даже хорошо подготовленное воспитательное мероприятие не всегда достигает своей цели, так как любое педагогическое воздействие воспитанник корректирует в своем сознании: либо принимает его, либо отбрасывает, либо принимает в таком "откорректированном" виде. В частности, последнее часто происходит тогда, когда слова воспитателя противоречат его поведению.

Затем преподаватель касается вопроса о средствах воспитания и наталкивает студентов на заключение, что данное определение воспитания сводит сущность его к одному и притом не главному средству - педагогическому воздействию (слово, поощрение, наказание), на конкретных примерах показывая вред такого сведения для практики воспитания.

Убедив студентов в несостоятельности критикуемого определения, преподаватель задается целью - вывести более подходящее определение сущности воспитания. Ставится вопрос: под влиянием каких факторов происходит процесс развития человека? Используя реплики с места, преподаватель рисует схему факторов, определяющих процесс развития личности, среди которых обозначено и воспитание. Затем делается попытка определить сущность воспитания через его отношение к процессу развития. Воспитание определяется как целенаправленное и систематическое руководство процессом развития человека. Но это определение не является законченным, так как не ясно, что значит руководить процессом развития человека.

Возникает новая проблема: надо раскрыть понятие руководства. Знакомя студентов в общих чертах с процессом развития человека, преподаватель заключает, что человек формируется и развивается, взаимодействуя с жизнью. От чего зависит характер этого взаимодействия? На конкретных примерах преподаватель показывает, что оно зависит от личного отношения человека к жизни. Следует вопрос: "Что значит руководить процессом развития человека?". Студенты сравнительно легко приходят к ответу: надо помогать человеку понять явления жизни и тем самым помогать ему выработать собственное мировоззрение.

Далее преподаватель вместе со студентами делает вывод, что руководство процессом развития человека означает целенаправленную организацию его жизни: его труда, учебы, отдыха.

Затем преподаватель обращает внимание студентов на схему факторов, определяющих развитие человека, и студенты отмечают большую роль самого воспитания. Преподаватель связывает воспитание с самовоспитанием и приходит к заключению, что руководить процессом развития человека, значит пробуждать у него стремление к воспитанию в оптимальном для общества и личности плане и постоянно помогать ему заниматься самовоспитанием. Так окончательно складывается определение сущности воспитания как педагогического явления.

Поиски путей повышения эффективности лекций в процессе становления профессионально значимых характеристик личности, творческих способностей, профессиональных знаний и умений ведутся в вузах по нескольким частно-методическим направлениям: намечаются пути стимулирования самоорганизации внимания студентов; разрабатываются приемы стимулирования

их самостоятельной работы при подготовке к лекции и после нее; ведется поиск средств включения студентов в активную деятельность в качестве соавторов лекции и т.п.

Вся эта работа приводит к определенным положительным результатам.

Практика убеждает, например, что повышению внимания студентов к лекционному материалу способствуют установки лектора на взаимодействие с аудиторией. Так, преподаватель просит своих молодых коллег внимательно проследить за содержанием лекции и оценить, в какой мере удалось ему раскрыть ее содержание. Преподаватель заранее разрабатывает конспект лекции: в нем есть план изложения, литература, вычленены ведущие категории и понятия, даны основные определения, сформулированы задания для самостоятельной работы и задания для самопроверки. Этот конспект роздан студентам и создаются условия для внимательного слежения за ходом мысли лектора, формирования его личной позиции по отношению к излагаемому материалу; отработки приемов стимулирования интереса аудитории к предлагаемому слушателю материалу; при этом слушатели побуждаются к самостоятельному мышлению.

Широкое распространение получают и конспект - схемы содержания лекций, которые могут рождаться непосредственно в ходе изложения материала, либо заготавливаются заранее.

В качестве примера приведем принцип конспекта-схемы лекции по педагогике "Оценка и учет результатов учебно-познавательной деятельности учащихся". Лист делится на секторы: А - место темы, ее основные понятия; секторы Б и В - основные теоретические положения, экспериментальные исследования; сектор Г - практическое применение теории; сектор Д - перечень нерешенных проблем в пределах темы.

В итоге на листе бумаги помещается емкая информация, четко обговариваются негативные явления в практике оценки учения (формализм, изолированность от сущности процесса развития, непроизводительные затраты времени и др.). Демонстрируется положительный опыт реализации принципов контроля (надежность, самостоятельность, объективность, индивидуальность) в педагогических системах В.Ф.Шаталова, Ш.А. Амонашвили. Показываются распространенные формы контроля, оценки и учета В.Ф. Шаталова: листы опроса, листы взаимоконтроля, открытые перспективы оценки, релейные контрольные работы; выделяется структура содержательной оценки знания и самооценки в педагогической системе Ш.А. Амонашвили; выявляются нерешенные проблемы: что оценивать? как оценивать в учебно-познавательной деятельности школьников?

Пространственно расположенное, логически скомпонованное содержание информации направляет внимание студентов, развивает их логическое мышление через поиски связей и зависимостей, различных по степени обобщенности педагогических явлений, упражняет как логическое, так и образное мышление будущего учителя. Свидетельство тому - ответы студентов на экзамене. Три года спустя после лекции студент начинает свой ответ так: "Я попробую развернуть ответ на вопрос «Формы и методы оценки знаний учащихся» по конспекту-схеме, которую мы отрабатывали на младших курсах". Схема ответа логически верно воспроизводится и существенно дополняется фактами, добывается в собственной практической деятельности.

Способность к объективной профессиональной самооценке рождается на основе практики объективного оценивания других. Создание адекватных условий для оценки лекций преподавателя студентами – один из путей формирования у них эталона оценочной деятельности вообще, эталона лекции - в частности. Кроме того, - это и путь творческого взаимодействия преподавателя и студентов.

Умению объективно оценивать деятельность преподавателя во время лекции помогают алгоритмы оценочной деятельности. Первые алгоритмы просты и кратки. От студентов требуется оценить по пятибалльной шкале:

- 1) информационную емкость лекции;
- 2) логику изложения;
- 3) эмоциональность преподнесения материала;
- 4) использование материалов периодической печати и художественной литературы;
- 5) новизну материала;
- 6) культуру изложения;

7) связь теоретического материала с практикой.

Такие анонимные бланки - анкеты преподаватель получает в течение 2-3 минут после каждой лекции. Студенты, видя заинтересованное отношение к их оценкам, включаются в содержательное общение с педагогом.

После чтения лекции преподаватель просит будущих учителей оценить в баллах от I до 5 характер вычленения проблемы; иерархию выделенных основных положений; высказать суждения относительно фактов, теорий, оценок, критики, имеющих место в лекции; выделить те положения лекции, которые получили наиболее полное и развернутое обоснование; выделить положения лекции, которые не получили достаточного обоснования.

Такая аналитическая деятельность студента вводит его в систему нормативных действий преподавателя, учит видеть педагогическую работу изнутри, побуждает "примерить" на себя методы и положения, использованные лектором.

Последствия оценочной деятельности студентов обнаруживаются при следующей встрече. Преподаватель благодарит слушателей за оценку, коррекцию его материала, вносит, если есть необходимость, уточнения, вводит дополнительные аргументы. У студента формируется осознанное отношение к различным видам интеллектуальной деятельности. Важно не только предлагать самостоятельную работу, но и многократно раскрывать студентам ее конкретные формирующие возможности.

Позднее алгоритмы оценки лекции усложняются. Выделяются 4 группы характеристик:

- 1) содержание и структура материала;
- 2) управление познавательной деятельностью;
- 3) речь, исполнение, использование ТСО и информационных технологий;
- 4) социально-психологический климат (взаимоотношение лектора с аудиторией).

В пределах каждой группы студенты дают развернутые характеристики.

Так, в пределах I группы вычленяются показатели: актуальность материала; активная позиция лектора по отношению к излагаемому материалу, связь теоретического материала с практикой; освещение мировоззренческих вопросов и осуществление межпредметных связей.

Во 2 группе показателями выступают: приемы стимулирования интереса слушателей; указания по организации самостоятельной работы; способы побуждения к самостоятельному мышлению; собственная позиция в изложении "чужого материала".

Характер самостоятельной работы ума в значительной мере зависит от многих других методических приемов. При информационно-иллюстративном построении лекции интеллектуальная деятельность студентов сводится к закреплению, упрочнению регламентированной лектором системы действий. Частично-поисковое или эвристическое построение лекции, при котором преподаватель планирует этапы решения проблемы, подводя студентов к ее решению, включает слушателей в поисковую деятельность, стимулирует поиск путей решения проблемы. Проблемно-исследовательское изложение материала ориентирует студентов на самостоятельное исследование отдельных вопросов. Как правило, такой уровень самостоятельности обеспечивается после цикла лекций, непосредственно связанных с теоретическими основами исследуемого вопроса.

Правоммерно говорить не только о мастерстве лектора, но и о мастерстве слушателей. В системе поисковых лекций повышение активности достигается систематическим усложнением содержания изучаемого материала; повышением сложности учебных заданий; изменением способов деятельности преподавателя и слушателей при организации их выполнения. С учетом этих способов активизации познавательной деятельности выделяются **р а з н ы е т и п ы л е к ц и о н н о г о о б у ч е н и я**.

Р е п р о д у к т и в н о – п о и с к о в ы й. Лектор в процессе своих объяснений решает проблемные задачи, которые помогают учащимся осмыслить основы знаний по теме. Следя за ходом его рассуждений, они приобретают первый опыт теоретического мышления.

Наглядный пример подачи проблемности - лекция, посвященная фотосинтезу. Лектор, приводя драматическую историю открытия и изучения фотосинтеза, вскрывает перед студентами логику

развития науки, показывая с каким трудом идет познание истины. Такое изложение истории учения о фотосинтезе вызывает живой интерес у аудитории.

Ч а с т и ч н о – п о и с к о в ы й. Обучаемые решают отдельные проблемные учебно-познавательные задачи, которые способствуют благодаря сопоставлению разных точек зрения более глубокому проникновению в сущность наиболее важных теоретических вопросов. Преподаватель направляет ход их мысли и подводит итоги учебной деятельности.

В активизации внимания слушателей важную роль играет логическая последовательность постановки вопросов перед аудиторией. Такой последовательностью отличается лекция о происхождении многоклеточных животных. Сначала слушателям задается вопрос: как можно установить происхождение многоклеточных животных, если их непосредственные предки (в ископаемом состоянии) неизвестны? Лектор дает ответ на этот вопрос. Затем выясняется, чем отличаются многоклеточные животные от одноклеточных, рассматриваются гипотезы происхождения многоклеточных. Таким образом, постепенно слушатели подводятся к выводу, что предками многоклеточных могли быть колониальные организмы.

П о и с к о в ы й . Обучаемые самостоятельно (с помощью преподавателя в затруднительных случаях) решают цикл учебно-познавательных задач, помогающих увидеть нерешенные научные проблемы. Дидактическая эффективность данного типа лекционного обучения длительное время проходила экспериментальную проверку в вузах Саратова.

На кафедре физиологии человека и животных Саратовского университета им. Н.Г.Чернышевского подготовлено учебное пособие профессора П.А. Вундера "Физиология в вопросах и ответах". Большая часть вопросов, представленных в пособии, отражает элементы проблемного обучения, поскольку ответ на такие вопросы от студентов требует умения рассуждать, анализировать, манипулировать знаниями, информацией, которые они только что почерпнули из лекции.

Несколько примеров таких вопросов. Лектор знакомит студентов с функцией гемоглобина, зависимостью связывания кислорода гемоглобином от парциального давления кислорода. Дав этот материал, он обращается к аудитории с такими вопросами: "Может ли жить человек в море, имея жабры, как это происходит в фильме "Человек-амфибия"?; "Человек и карась обменялись кровью. Кто выигрывает или проигрывает от такого обмена?". "При каких условиях человек мог бы жить, лишенным гемоглобина?".

Ответ на подобные вопросы не может быть дан путем воспроизведения информации, заложенной в памяти. Такие вопросы вносят оживление в лекции. Не беда, если ответ студента будет неправильным, его могут поправить другие слушатели или лектор. Главное, что студент привлекается к решению проблемной ситуации, мобилизуя своё мышление.

Существенную роль играет, например, воспитание уважения к педагогической науке; стремление показать ее существенную роль в обновлении учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной и профессиональной школе. Преподаватели говорят студентам, что наука о воспитании человека эффективно развивается на протяжении столетий. Ее лучшими представителями выдвинут ряд ценнейших идей, которые сегодня, в эпоху коренных преобразований нашей жизни, играют существенную роль в повышении эффективности воспитания подрастающего поколения и подготовки высококвалифицированных специалистов. Это такие, например, теоретические положения педагогики и психологии, как опережающий, развивающий характер обучения, учение о двух зонах интеллектуального развития ребенка (Л.С. Выготский), учение о принципах развивающего обучения (Л.В. Занков), об этапности формирования интеллектуальных действий (П.Я.Гальперин), о деятельностном подходе к психике (А.Н.Леонтьев и его последователи); учения о программированном и проблемном обучении; концепция оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский), учение о личностно ориентированном образовании (Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, В.В.Сериков и др.) и целый ряд других. Без углубленного анализа этих фундаментальных педагогических и психологических идей и творческого их использования в школе и вузе невозможно осуществлять совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Такие выводы подкрепляются убедительными примерами. Так, психологические и дидактические исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, убедительно свидетельствуют: проблемная ситуация возникает, когда создается обстановка интеллектуального затруднения, формирующая положительное отношение к процессу поиска истины.

Но как она должна создаваться в разных по возрасту классах? При изучении различных ситуаций? Ответ на эти вопросы должны найти сами педагоги, учителя.

Большую роль в активизации студентов играют общие установки, на самостоятельную деятельность. Они оказываются особенно эффективны перед изучением крупных разделов. Лектор обрисовывает место изучаемого раздела в системе курса и показывает, какими существенными сторонами он связан с последующими темами. Обращается внимание студентов на наиболее сложные, узловые темы и проблемы. При изучении сущности и цели воспитания преподаватели говорят, что каждый студент должен сам разобраться в таких вопросах: "Есть ли разница в характере развития личности под влиянием: воспитания, комплекса социальных факторов? Если есть, то в чем она состоит? Правильно ли определение педагогики как науки о воспитании? Правильна ли трактовка воспитания как воздействия на личность? Чем обуславливается возрастание роли воспитания в период модернизации России? Можно ли считать достаточно полной и научно обоснованной формулировку цели воспитания только как формирования всесторонне и гармонически развитой личности? В чем состоит педагогическое значение цели воспитания?".

В ходе лекционного обучения студенты систематически вовлекаются в творческую дискуссию. В качестве ведущих идей педагогики сотрудничества выдвинуты такие, как учение с увлечением и учение без принуждения. Всем нам ясно, почему эти идеи возникли. Это реакция на засилье вербализма на уроках, на то, что знания преподносятся детям, главным образом, в готовом виде, по однообразной методике. Но может ли учение быть построено на одном увлечении, интересе, без приложения волевых усилий ребенка, без требований к нему. В ходе обсуждения этих вопросов выясняется, что учеба - это тяжелейший интеллектуальный труд, требующий от человека максимального напряжения умственных и физических сил. И только на одной увлеченности, интересе она не может быть основана.

Оживленная дискуссия возникает по поводу педагогических требований. Нужны ли они? Некоторые авторы выступили решительно против них, считая требования атрибутом командно-административной педагогики. В процессе живого, заинтересованного обсуждения выясняется, что педагогические требования и командно-административные методы - разные явления. Без четких требований нельзя осуществлять эффективную воспитательную работу.

Творческая дискуссия чаще всего с наибольшим успехом используется в качестве методического приема в ходе лекционного изложения нового материала. Такая дискуссия может проходить в течение часа или полутора часов, если она посвящена принципиально важным проблемам. Так, у студентов неизменно высокий интерес вызвали дискуссии, посвященные проблемам современного образования. Они велись по вопросам необходимости коренного обновления общего образования, оценки деятельности школы и принципам ее совершенствования, системы содержания современного образования.

Незаменимое средство оживления лекционного курса – связь с развитием системы образования на областном, региональном уровнях. Лектор отмечает, что в настоящее время в школах России шире разворачивается разносторонняя экспериментальная работа. Выявляется эффективность новых типов уроков, деловых игр, лекционно-зачётной системы обучения. Кроме того, широко практикуется углубленное изучение отдельных учебных дисциплин (математики, физики, иностранных языков), что дает ученикам возможность целенаправленно продолжать обучение в высшей школе. Вывод на лекциях один: творческое внедрение идей новаторской педагогики - залог эффективного совершенствования воспитания на началах гуманизации и демократизации всей школьной жизни.

Конспектирование лекции становится самостоятельной работой, когда, студент развивает какое-либо положение лектора-педагога, выявляя содержащиеся в них в свете современных знаний о человеке противоречия, и углубляя другие суждения лектора. Вопросы на полях конспекта лекции

служат показателем активной интеллектуальной работы студента, и в целях поощрения самостоятельной работы студентов во время лекции выделяется специальное время на это. Рекомендуется ввести раздел «Вопросы, которые ждут моего решения», куда вносятся нерешенные студентами проблемы.

Опыт показал, что целесообразно накапливать из года в год на разных факультетах интересные вопросы в связи с конкретными темами и знакомить с ними аудиторию. Образцы аналитического подхода к изучаемой теме дают студентам импульс к усилению произвольного внимания, активизируют их самостоятельную познавательную деятельность. Послелекционная самостоятельная работа - это та, которая войдёт непосредственно в содержание семинарских, лабораторных занятий, она необходима для выработки важных педагогических установок и обогащения профессиональных интересов.

В настоящее время студенты-выпускники сетуют на то, что им недостаёт технологических знаний. Как бы ни совершенствовались аудиторная работа, в организации практики этот пробел нельзя ликвидировать без систематического приобщения студентов к наиболее ярким, содержательным работам по технологии воспитания и обучения. Оперативное включение новинок педагогической литературы в текущий учебный процесс — важное условие совершенствования педагогической подготовки студентов.

В ходе обучения студенты выступают в роли соавтора лекции: готовят обзор литературы, резюме или схемы по определенной публикации; осуществляют сопоставительный анализ двух или более позиций по обсуждаемой проблеме; дают описание конкретной педагогической технологии, включённой в состав концепции лектора и т.д.

Преподаватель предусматривал выступление к а ж д о г о студента в роли лектора по одной из педагогических дисциплин. Для выступления студентам предлагались наиболее интересные темы, и их перечень сообщался в начале семестра; к каждой теме прилагался список обязательной и дополнительной литературы. Свобода выбора осуществлялась в пределах тем и сроков выступления.

Показатель готовности к лекции проявляется в способности студента мысленно восстановить структуру лекции в логической последовательности, давать оценку и логическую квалификацию смысловых единиц текста, относя их к фактическому, теоретическому или методическому уровню; осуществлять сравнительный анализ концепций, определять их по характеру объектов, их свойств; отбирать лексику, адекватно отражающую содержание излагаемого; определять место и способы предъявления наглядного материала. На первых порах степень готовности определяется с помощью преподавателя, позднее уровень подготовки определяет сам студент. Оценочные суждение, самооценка, направленная на соотнесение результата лекции с запланированным образцом; объяснение успехов и неудач - все это содержательная информация для самовоспитания и индивидуальной работы с будущим специалистом.

Сделаем основные выводы. Проблемная лекция выполняет функции ориентировочной основы изучения той или иной учебной дисциплины в том случае, если она включает студента в активную работу по самоорганизации учебной деятельности, вооружает конкретными приёмами саморегуляции, создает реальные условия для содержательного взаимодействия преподавателя и студента в условиях аудиторного обучения.

Лекция стимулирует формирование профессионально направленного мышления и поведения при условии, что преподаватель включает студентов в содержательную оценочную деятельность, отвечающую логике формирования самосознания личности: выбор оценочного эталона, оценка по эталону другого (не "Я"); сравнение себя с эталоном; осмысление собственных успехов и неудач; постановка новых задач.

Лекция активно формирует умения усваивать материал, отражать всю совокупность компонентов учебной деятельности при условии инициативы такой деятельности со стороны преподавателя.

В ходе лекционного обучения знания проявляются в сложном интеллектуально-коммуникативном акте, включающем понимание, объяснение, рефлексия. Творческий уровень усвоения знания на проблемных лекциях возможен при условии, что будущий специалист

включает эти знания во все более широкое поле деятельности, успех которой зависит от глубины и подвижности знаний. Например, знание сущности воспитания будущий учитель обнаруживает в таких видах деятельности, как умение определить понятие "воспитание"; вычленить существенные показатели воспитательного процесса в конкретной ситуации; оценить технологию педагога-новатора с позиций реализации сущностных сторон воспитания.

4. Совершенствование семинарских и практических занятий

При изучении конкретных тем любой учебной дисциплины видное место отводится закреплению знаний, умений и навыков. Закрепление как последующее воспроизведение изучаемого материала является очень сложным в дидактическом отношении структурным элементом учебного процесса. Приходится констатировать, что при организации закрепления в условиях вуза часто допускаются существенные дидактико-методические ошибки. Преподаватели нередко приступают к изучению последующего учебного материала, не закрепив основательно того, что изучено прежде. Между тем известное дидактическое правило гласит: обязательно закрепляется тот материал, который изучается в данный отрезок времени, и это делается до тех пор, пока он не будет прочно усвоен.

Внутренняя логика закрепления изучаемого материала осмысливается преподавателями вузов недостаточно глубоко, не обо всех его видах они имеют четкое представление. Структурные особенности закрепления определяются содержанием дидактико-методических задач: они разнообразны, разнохарактерны и решаются на занятиях в строгой последовательности.

Во-первых, на начальном этапе закрепления студенты воспроизводят в сознании пройденный материал - запоминают понятия, сумму конкретных фактов, необходимых для осмысления и конкретизации изучаемой информации.

Во-вторых, отрабатывается комплекс интеллектуальных, речевых умений и навыков - определение понятий, формулирование законов, теоретического анализа конкретных фактов, установление причинно-следственных объяснений, доказательств и т.д.

В-третьих, проводится текущее активно распределенное во времени повторение; воспроизводятся те ранее изученные сведения, на которые необходимо опираться при анализе закрепленного материала.

Наконец, при закреплении осуществляется систематизация изучаемого материала: установление места изучаемых категорий в системе понятий темы, раздела, группировка по определенным признакам и т.п.

На основе последовательной конкретизации дидактических задач следует четко разграничивать первичное, вторичное и систематизирующее закрепление.

Первичное закрепление - это воспроизведение только что объясненного материала. Оно осуществляется непосредственно после объяснения преподавателем - на примерах, не содержащих дополнительной, излишней информации. В содержание первичного закрепления входят: отработка навыков определения изучаемых теоретических понятий и формулирования, различных правил; совершенствование навыков теоретического разбора конкретных примеров; практическое использование только что изученных правил и т.п.

При выполнении первичных заданий преподавателя внимание студентов чаще всего не отвлекается различными дополнительными сведениями. Тем не менее, нередки случаи, когда преподаватели после объяснения нового материала уже первые задания перегружают лишней информацией. Перегруженность первичного закрепления разноплановыми заданиями приводит к тому, что мысль студента рассеивается, уходит в сторону от главного. В результате только что изученные знания не закрепляются с достаточной глубиной и прочностью, да и отработка навыков не достигает желаемого уровня.

Вторичное закрепление - это воспроизведение изучаемого материала с комплексными дидактическими целями (развитие мышления, развитие речи, повторение, отработка умений и навыков и т.п.). К вторичному закреплению студенты приступают в том случае, если навыки выполнения первичных заданий у них отработаны. Тогда в задания и упражнения включается материал по повторению трудных для восприятия и недостаточно закрепленных законов, понятий;

студенты знакомятся также с разнообразными возможностями использования изучаемой информации в предстоящей профессиональной деятельности.

Как бы успешно, однако, не было проведено первичное и вторичное закрепление, без заключительной систематизации теоретических понятий и конкретных фактов материал не будет усвоен с достаточной глубиной и прочностью. Вот почему в большинстве случаев необходимо проводить и систематизирующее закрепление. Его сущность состоит в выделении ведущих смысловых единиц изучаемой темы и установлении логических связей между ними.

Системное усвоение знаний - процесс длительный. Заботиться о том, чтобы студенты осмыслили системные связи, необходимо не только при лекционном объяснении нового материала, но и при его закреплении.

Логическим завершением усвоения конкретной темы является систематизирующие тренировочные упражнения. При их выполнении студенты обзревают тему в целом, осмысливают ее структуру, устанавливают смысловые связи между знаниями, умениями и навыками, прослеживают развитие ведущих явлений, понятий, идей.

При систематизирующем закреплении внимание студентов сосредотачивается на обобщениях. С этой целью осуществляется сопоставление различных фактов и явлений на более широком материале. Такие сопоставления приводят к уяснению места каждого понятия в системе понятий темы и осмыслению сущности родовых категорий и их смысловых связей. Дидактический материал подбирается с таким расчетом, чтобы он сосредоточивал внимание на главном и нацеливал на сравнение и обобщение. Лишь при таком условии в сознании студента закрепится система ведущих понятий и фактов. Только система, - писал К.Д.Ушинский, - дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, несвязанными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет.

Устойчивое волевое внимание студентов при закреплении не ослабевает в том случае, если систематически усложняется содержание их учебной работы. В последние годы предпринимаются попытки систематизации методов закрепления по характеру познавательной деятельности учащихся. Выделяются три вида закрепления: воспроизводящее, тренировочное и творческое. Продумывая метод закрепления, следует систематизировать тренировочные упражнения с учетом постоянного усложнения содержания учебной деятельности студентов.

Закрепление в вузе осуществляется в ходе семинарских и практических занятий, практикумов и лабораторных работ.

Если основное назначение лекционного курса - создание у студентов полноценной ориентировки в изучаемом предмете, способах работы над ним, то назначение проблемно-развивающих семинарских занятий - активное включение будущих специалистов в обсуждение узловых теоретических вопросов темы. Семинары - это одна из старейших форм обучения в вузе.

В настоящее время их система представлена разными типами, среди них: эвристическая беседа, диспут, ролевая игра, пресс-конференция или час вопросов и ответов, решение проблемных задач и анализ производственных ситуаций, отобранных из разных источников, в том числе и из проблемных педагогических спектаклей, фильмов и др; семинары - олимпиады, пресс-конференция, защита творческих проектов.

Задачи проблемного семинара - научить теоретическому мышлению, умению синтезировать, сравнивать различные точки зрения, учиться дискутировать, воспитать "культуру несогласия", сформировать способность самоконтроля, самоанализа и самооценки, самоорганизации и самопобуждения.

Показателями того или иного уровня усвоения теоретических знаний являются: умение оперировать общими категориями; осознание сущности различных определений изучаемых понятий как этапов восхождения от частного к общему; установка на использование теории в предстоящей профессиональной деятельности; потребность осваивать предстоящую профессиональную деятельность с научных позиций.

Если лекционная форма создает благоприятные условия для актуализации таких форм интеллектуальной деятельности, как понимание, осознание структуры учебного материала, формирование оценочных эталонов деятельности преподавателя, сокурсника, то семинарские, практические и лабораторные занятия включают будущего учителя в реальный процесс обучения, формируют способность к теоретическому обобщению.

Объяснение по сути своей - коммуникативный акт, всегда нацеленный на то, чтобы говорящего понимали слушатели, аудитория. Умение убедительно, доходчиво объяснить - это способность присуща далеко не каждому студенту.

Исследования показали, что этой способностью среди студентов на первом курсе обладает лишь каждый пятнадцатый, на втором двенадцатый, на выпускном - три из десяти будущих специалистов. Следовательно, способность объяснить не усваивается спонтанно в учебном процессе вуза, ей необходимо обучать.

Объяснение может быть представлено в виде алгоритма: понимание преподносимого материала; способность представить объясняемое как структуру, состоящую из связанных между собой элементов, выбрать логику изложения материала, обоснование правомерности набранной программы или уточнение, пересмотр ее. Этот алгоритм не может претендовать на полноту реально осуществляемых действий, но в учебном процессе помогает будущему специалисту осуществлять "слежение" за процессом учебной деятельности, за логикой развития знания.

Создание реальных ситуаций для актуализации объяснения как универсального познавательного акта, сопряженного с пониманием и рефлексией своих действий, - важное условие эффективности семинарских занятий.

Ведущим приемом на семинарских занятиях является обсуждение узловых теоретических вопросов темы. Усвоение фундаментальных теоретических положений, научных понятий происходит успешно, если студенты прорабатывают к семинарскому занятию как конспекты лекций, так и публикации, отражающие на практике закономерности науки. Тщательный отбор литературы для самостоятельной работы, обеспечивающий связь теории и опыта, формирует ценностное отношение к теории как инструменту оптимального решения профессиональных задач. Вместе с тем коллективный характер семинарских занятий позволяет идти по пути вариативности программы самостоятельной работы, учитывая направленность индивидуальных интересов, жизненный опыт, типы социального мышления студентов.

Ключевой систематизированный материал используется для выполнения заданий интегративного характера. Например, на семинаре по педагогике дается задание: проследить, как реализовалась идея трудового воспитания личности в педагогических системах русских и зарубежных педагогов; проанализировать характер требований к личности учителя, воспитателя и обосновать их зависимость от общественно-экономической формации, национальных и региональных особенностей, вычленив инварианты этих требований и др.

Самооценка и самоконтроль как неразрывный компонент учебной деятельности на семинарских занятиях осуществляются в различных формах. Так, при изучении темы "Нравственное воспитание школьников" студентам предлагается педагогическая ситуация, в ходе анализа которой они сами определяют адекватность предлагаемых педагогических приёмов поставленным воспитательным задачам.

Проблемные семинары можно считать одними из самых продуктивных форм организации учебного процесса в вузе, поскольку они в максимальной степени направлены на развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, а также на формирование профессионального, самостоятельного мышления.

Вопросы и задания проблемных семинаров формируются с таким расчётом, чтобы студенты проявляли самостоятельность суждений.

Так, по теме "Цель и интегральные задачи воспитания" предлагаются следующие вопросы:

- 1) Почему воспитателю необходимо иметь четкое представление о цели воспитания?
- 2) Почему достижение цели воспитания - проблема не только педагогическая, но и социальная?
- 3) В чем состоит сущность целостного, системного подхода к достижению цели воспитания?

На первом же семинаре по педагогике студенты начинают понимать, насколько поверхностно и декларативно их знание.

На каждом педагогическом семинаре студенты ориентируются не на пересказ учебной и научной литературы, а на углубленный анализ процесса воспитания, условий повышения его эффективности. Кроме того, студентам предлагается подробно раскрыть сущность каждого из этих условий. В частности, они должны уяснить для себя категории "интересы" и "потребности", устанавливая зависимость между ведущими интересами личности и ее нравственным развитием. Участвовать в работе таких семинаров без самостоятельной познавательной деятельности, не проявляя самостоятельного мышления, невозможно.

Главное, к чему стремится каждый преподаватель проблемного семинара, - это творческое обсуждение изучаемых вопросов и, в частности, дискуссии.

Накануне занятия продумывается и составляется его план. С учетом характера основных вопросов составляется перечень дополнительных вопросов, которые будут играть роль стимулятора творческой дискуссии. В качестве стимулятора обсуждения могут выступать и какой-то яркий факт, цифра или цитата. В кратком вступительном слове (не более 5-7 минут) преподаватель ставит перед студентами задачу, в самом общем виде намечает пути ее решения и сразу пытается задать соответствующий тон, не полагаясь на то, что творческое вдохновение придет само собой по ходу обсуждения вопросов.

Непременным условием дискуссии является то, что на нее выносятся вопросы, которые имеют многовариантное решение или те, которые в рамках единой системы не получили однозначной интерпретации.

При подборе дополнительных вопросов учитывается профиль факультета. Например, на филологическом, историческом факультетах ставятся вопросы, опирающиеся на хорошие знания студентами отечественной и зарубежной литературы.

Условием грамотной дискуссии является строгая доказательность выступлений. В этой связи совершенно правильно делают те преподаватели, которые стараются привить студентам умение работать со статистическими источниками и статистической информацией, предлагают проанализировать какой-то динамический ряд в том или ином сборнике или сообщении ЦСУ.

На семинаре говорят в основном студенты, преподаватель осуществляет основное руководство творческим процессом.

К каждому семинарскому занятию разрабатываются или подбираются серии задач с неограниченным набором решений.

Студентка-практикантка, наблюдая за уроком учительницы английского языка, внимательно все слушала, записывала, запоминала каждое движение, интонацию. Урок, действительно, проходит интересно, насыщенно, темпераментно. На следующем уроке практикантка использовала все приемы учительницы, ее примеры, шутки, старалась передать интонацию, но урок прошел неинтересно.

Как вы думаете, - спрашивает преподаватель, - почему у практикантки не получился хороший урок? Осмыслите следующие педагогические понятия: урок как основная форма организации учебно-воспитательного процесса, требования к уроку, принципы обучения, методы, приёмы и средства обучения, личность учителя.

Использовалась эта задача в процессе семинарского занятия по теме «Урок - основная форма организации учебно—воспитательного процесса».

Опишем этапы решения проведенной педагогической задачи.

1. Студенты осмысливают содержание педагогической ситуации.
2. Анализируя ситуацию, приведенную в задаче, студенты отмечают, что у практикантки не получился хороший урок потому, что она целиком и полностью подражала учительнице английского языка, используя её примеры, шутки, даже старалась передать ее интонации. Практикантка потеряла свою индивидуальность, у нее было все наиграно, а дети не могли не почувствовать этого.
3. При подготовке к зачетному уроку, как и к любому другому, некоторые студенты считают необходимым учесть методику опытного учителя, что касается поведения учителя, то здесь надо

определить свою собственную позицию и учитывать свои личные качества. Необходим творческий подход каждого учителя к проведению уроков.

4. Итоги подводят студенты. Так, студент С., согласившись с мнением товарищей, отметил, что при подготовке к урокам студентам-практикантам просто необходимо использовать передовой опыт лучших учителей, но с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и уровня подготовки учащихся конкретного класса. Исходя из этого, следует, безусловно, определить собственную линию поведения, учитывая свои личные качества.
5. Преподаватель заключает, что в целом студенты справились с решением задачи, но не все достаточно глубоко проанализировали ситуацию, в результате отсутствовало аргументированное решение. Следует более серьезно подходить к изучению теоретических курсов, стремиться к широкому использованию межпредметных связей (педагогика - психология - методика преподавания иностранного языка - иностранный язык) при решении педагогических вопросов.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет, например, выявить условия эффективного привлечения студентов к конструированию учебно-педагогических задач. К ним, прежде всего, относятся: разъяснение студентам единства и специфики понятий "педагогическая ситуация" и "педагогическая задача"; демонстрация эвристических схем решения разного рода педагогических задач; последовательное усложнение работы студентов как авторов дидактического материала; анализ альтернативных решений.

Составленные студентами задачи могут быть использованы в целях диагностики сформированности у них многих значимых сторон профессионального мышления. Очень важно своевременно зафиксировать типичные ошибки, которые они допускают при их конструировании и решении. Студенты часто ограничиваются анализом лишь одного из ряда заключенных в педагогической ситуации противоречий, не умеют в поисках продуктивного решения расширить рамки педагогической темы. Выяснение природы подобных ошибок и поиск мер по их профилактике являются важным направлением деятельности преподавателя педагогики.

Активная методика используется и в других формах обучения. Так, одной из форм обучения физике в вузе является физический практикум. Традиционная методика практикума, как правило, сводится к простейшим типам самостоятельной работы: по подробной инструкции и частично реконструктивной (при анализе и простейших обобщениях полученных результатов измерений). В силу этого уровень познавательной активности и самостоятельности студента не выходит за рамки воспроизводящей деятельности и, в лучшем случае, преобразующего воспроизведения. Однако подготовка квалифицированных специалистов уже на начальных этапах обучения требует организации таких типов самостоятельной работы, которые побуждают студентов к получению новой информации, выявлению существенных связей, интенсивно развивают мыслительные способности учащихся в процессе обучения.

Была поставлена задача - разработать и опробовать методику, активизирующую самостоятельную работу студентов в физическом практикуме.

В ее основе лежит формирование учебных действий трех основных групп:

- а) действий, направленных на теоретический анализ экспериментальной задачи и формирование проверяемой гипотезы;
- б) действий, связанных с разработкой метода эксперимента;
- в) действий, направленных на получение и обработку измеренных результатов.

Разрабатываемая методика обучения строится на создании ситуации, при которой студент "открывает" для себя метод проведения лабораторной работы, например, по определению модуля Юнга, коэффициента жесткости пружины, момента инерции твердого тела и др. Первоначально студент изучает структуру действий по выбору метода измерений на базе нескольких лабораторных работ, проводимых по традиционной методике. Одновременно ему предлагается теоретическая литература и, по мере надобности, перечень вопросов, помогающих подвести студента к рабочим формулам и порядку проведения лабораторной работы. Таким образом, он самостоятельно "разрабатывает" метод проведения эксперимента, не пользуясь готовыми пособиями к лабораторным работам.

Итак, система проблемных семинарских занятий складывается с учётом постоянного наращивания уровней познавательной самостоятельности студентов. В настоящее время эта система представлена разными типами семинаров, каждый из них предусматривает более высокий уровень самостоятельного мышления студентов.

Вопросы:

1. Перечислите важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования.
2. Перечислите формы организации учебного процесса в высшей школе.
3. Расскажите о формах совершенствования лекционного преподавания.

Литература

16. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
17. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
18. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
19. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
20. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- ISBN: 978-5-507-10333-1

Лекция 5

Основные направления совершенствования структуры современного высшего образования

1. Документальное и методическое обеспечение образовательного процесса. Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура.

Конкуренция на рынке интеллектуального труда ставит перед инженерными вузами проблемы удовлетворения рыночного спроса на специалистов определенного уровня и качества подготовки.

Образовательная политика вуза в этих условиях должна быть направлена на решение подготовки конкурентноспособных специалистов, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования, а также комплексно личностно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях.

Однако успешное решение этих проблем и продуктивную организацию деятельности вуза на рынке интеллектуального труда практически невозможно реализовать только на основе обязательного минимума требований к уровню подготовки выпускников, определяемых государственным стандартом.

Для успешной деятельности вуза на рынке интеллектуального труда при принятом в доктрине понимании государственного образовательного стандарта объективно вытекает необходимость формирования на основе государственного стандарта образовательного стандарта конкретного высшего учебного заведения, который должен стать концентрированным выражением образовательной политики вуза



Основные требования к содержанию образовательного стандарта вуза, в соответствии с которыми он должен включить фрактально организованную совокупность:

- обучения, обеспечивающего усвоение системы гуманитарных и социально-экономических, математических и естественно-научных, обще- и специально-профессиональных знаний на заданном уровне
- образования, обеспечивающего, наряду с обучением, формирование методологической культуры выпускника, владение на заданном уровне сформированности приемами и методами познавательной и профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности
- абилитации, обеспечивающей, наряду с обучением и образованием, комплексную подготовку человека к профессиональной деятельности, а также его профессиональную самореализацию

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ



Чтобы обучаемый стал профессионалом-инженером, ему необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и жизненных смыслов. Знания и методы деятельности необходимо соединить в органическую целостность, системообразующим фактором которой служат определенные ключевые ценности.

Характерная особенность системы знаний для подготовки инженера заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний о природе, обществе, мышлении, а также высоком уровне общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний, обеспечивающих деятельность в проблемных ситуациях и позволяющих решить задачу подготовки специалистов повышенного творческого потенциала.

Для подготовки инженеров в настоящее время является общепризнанным, что **традиционное понимание профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является явно недостаточным.**

Основой образования должны стать не столько учебные предметы, сколько *способы мышления и деятельности, т.е. процедуры рефлексивного характера.*

Знания и методы познания, а также деятельности необходимо соединить в органическую целостность. Все это ставит задачу о необходимости включения в требования к содержанию и уровню подготовки инженеров, вопросы формирования

методологической культуры, включающей методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности.

Проектируя систему методов, как одну из составляющих образовательного стандарта, важно задать также степень овладения методом. Степень овладения методом целесообразно дифференцировать на два класса, обеспечивающих репродуктивную (получение известного результата известными средствами) и продуктивную (постановка новых целей и создание соответствующих им средств или достижение известных целей с помощью новых средств) деятельности.

Характерной особенностью инженерного образования должен стать высокий уровень методологической культуры, превосходное, творческое владение методами познания и деятельности.

Как показывает опыт подготовки специалистов, успешность деятельности инженеров во многом определяется не только высоким уровнем знаний, продуктивным владением методами познания и деятельности, но и комплексной подготовкой к профессиональной работе. Не просто подготовкой к профессиональной деятельности в условиях нормальной жизни и отлаженного производства, но и к испытаниям, сменам образа жизни, к неоднократной смене своих представлений, мировоззрения, мироощущения. Таким образом, успешная профессиональная деятельность предполагает не только высокий уровень обучения и образования, но и духовно-нравственной, социально-психологической и физической культуры человека. Высшее учебное заведение в этом отношении должно стать не только центром науки и образования, но и центром реабилитации человека, его профессионального становления и самореализации.

2. Основные компоненты ГОС высшего образования

Проектируя содержание образования и требования к уровню подготовки инженеров необходимо найти место для системы знаний и методов, направленных на решение задач самопознания и самореализации человека.

Образовательный стандарт высшего профессионального образования вуза включает три компонента: федеральный, региональный и университетский.

Федеральный компонент образовательного стандарта вуза определяет обязательный минимум требований к уровню подготовки выпускников. Он устанавливается государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям.

Региональный компонент образовательного стандарта отражает национально-региональные особенности подготовки специалистов, а также обеспечивает им конкурентноспособность на региональном рынке интеллектуального труда, то есть по сути отражает интеграцию вуза с научно-производственной сферой региона.

Вузовский компонент образовательного стандарта отражает особенность научных школ, традиции, опыт и понимание вузовским сообществом современного уровня подготовки специалистов, а также обеспечивает формирование имиджа выпускников, их необходимую профессиональную мобильность, а также конкурентноспособность на национальном и мировом рынке интеллектуального труда.

Вузовский компонент образовательного стандарта может включать в части дополнительных общих требований к образованности выпускника:

- понимание определяющей роли методологических и мировоззренческих взглядов в деятельности профессионала;
- ориентацию на профессиональное мастерство и творческое развитие профессии и человека в ней;
- овладение социально-психологической культурой и умением анализировать социально- и личностно-значимые проблемы;
- широкую эрудицию, высокую культуру поведения и хорошие манеры.

В части дополнительных требований к знаниям и умениям выпускника по циклам дисциплин:

- владение системным подходом и методологической культурой познавательной, профессиональной коммуникативной, аксиологической деятельности, а также методологией гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных наук;
- знание основ научных представлений о человеческом организме, социально-психологических характеристиках человека, их самодиагностики и самопланировании развития;
- знание особенностей интеллектуальной собственности и авторского права;
- понимание роли и места в России университета в подготовке специалистов.

3. Требования к содержанию образования в высшей школе

Важное значение в формировании содержания инженерного образования имеет его **гуманитаризация, фундаментализация и профессионализация.**

Гуманитаризация технического образования строится на следующих принципах:

- ориентация деятельности системы инженерного образования на создание условий для духовного, нравственного и культурного саморазвития личности;
- глубокая фундаментальная и методологическая подготовка инженеров в сфере гуманитарного знания, духовной жизни человека и общества;
- освоения студентами методологии познания и творчества, практической деятельности, социального поведения и саморазвития личности как решающих условий достижений успеха на жизненном пути;
- создания предпосылок для органического включения инженеров в экономические, социальные и культурные процессы развития мировой цивилизации;
- освоения студентами будущей профессиональной деятельности как единства физических, экономических, социальных, социально-психологических и ноосферных закономерностей и оценки полезности создаваемых искусственных сред с позиций историзма, приоритета общечеловеческих ценностей, гуманизма, общецивилизированного подхода;
- органическая связь учебного процесса с внеучебной работой, сферой досуга и отдыха студентов, широкое привлечение к преподаванию в вузе деятелей науки и культуры, искусства и религии, политики, права и других сфер общественной жизни;
- демократизация всей системы инженерного образования, политический и идеологический плюрализм, сочетание базового и вариативного компонентов учебного процесса, индивидуализация обучения в соответствии с потребностями личности студента;
- интернационализация инженерного образования

Ценностно-смысловой характеристикой гуманитаризации инженерного образования является обеспечение гармоничного единства естественно-научной и гуманитарной культуры познания и деятельности, единства основанного на взаимопонимании и диалоге.

Сверхзадача системы инженерного образования в этом отношении состоит в том, чтобы создать условия возрождения единой естественно-научной и гуманитарной культуры познания и деятельности.

Для понимания вопросов **фундаментализации** инженерного образования приведем классификацию учебных дисциплин:



С учетом приведенной классификации фундаментализация инженерного образования включает:

- увеличение объема и роли дисциплин общенаучного цикла, усиления связей между дисциплинами учебного плана, что должно способствовать воспитанию системного мышления специалиста, осознанию необходимости при разработке и внедрении новой техники, технологии, оборудования и т.д., учета экономических, социальных, политических и других факторов;
- перестройку цикла профессиональных дисциплин, состоящая, во-первых, в усилении внимания в этих курсах к методическим, мировоззренческим и социальным проблемам, во-вторых, в изучении частных факторов, отдельных закономерностей явлений и понятий, теоретических положений на базе обобщающих (фундаментальных) идей и принципов, характерных для данной науки, в-третьих, в переходе от анализа к синтезу проектных решений, их оптимизации и математическому моделированию в специальных курсах;
- обеспечение формирования в процессе образования методологической культуры специалиста, включающей методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности;
- изучение специальных дисциплин, направленных на формирование устойчивых навыков владения средствами и технологией информационной культуры, а

также дисциплин, направленных на освоение студентами рациональных методов овладения содержанием образования.

Профессионализация образования направлена на подготовку нового типа специалиста- профессионала, носителя целостной научно-технической деятельности, отличающихся глобальностью мышления, энциклопедичностью знаний, аристократичностью духа, способных к творческой работе на всех этапах жизненного цикла создания систем от исследования и конструирования до разработки технологии и предпринимательской деятельности.

Профессионализация достигается в реальной практике образования через освоение инженерного дела, овладение инженерной культурой и практикоориентированной подготовкой (системной методологией, концептуальным проектированием, программированием развития).

При разработке доктрины инженерного образования требуется рассмотреть также весь комплекс проблем совершенствования языковой подготовки инженеров. Необходимо пересмотреть цели, содержание и технологию обучения иностранным языкам в системе инженерного образования, обеспечить решение вопросов повышения мотивации изучения иностранных языков, укрепления материально-технической базы и кадрового обеспечения, привлечения в инженерные вузы специалистов всех профилей, хорошо владеющих иностранным языком, разработки многоуровневой личностно-ориентированной системы иноязычной подготовки студентов и формирования в вузе активной информационно-обучающей языковой среды и т.д.

Главными целевыми установками в государственном образовательном стандарте должно быть предусмотрено практическое владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, обеспечивающей:

- продолжение образования и профессиональную деятельность в иноязычной среде;
- коммуникативные и лингвострановедческие компетенции в распространенных ситуациях повседневного общения при непосредственном контакте с носителями языка;
- умения беглого чтения и беспереводного понимания газетных и журнальных статей, теле - и радиопередач, навыки делового письма, умения вести переговоры и составлять контракты;
- профессиональные компетенции в переводе оригинальной технической литературы по специальности, в чтении лекций и докладов, написании научных статей на иностранном языке.

Формирование в системе инженерного образования высокого уровня информационной культуры является на пороге третьего тысячелетия необходимым требованием обеспечения продуктивности инженерной деятельности.

Информационные интеллектуальные технологии, накопленные информационные ресурсы в виде баз данных и знаний, информационно-логических моделей, огромные вычислительные мощности и средства глобального телекоммуникационного общения создают основу для отказа от функционального разделения труда в научно-технической деятельности и обеспечивают впервые в истории человечества возможности для создания сложных систем в творческой лаборатории одной личности.

Вопросы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура.
2. Основные компоненты ГОС высшего образования.
3. Требования к содержанию образования в высшей школе.

Литература

21. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6.
22. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
23. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
24. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
25. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- ISBN: 978-5-507-10333-1
26. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2013.
27. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2016 годы // Internet. – <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/nau4/>
28. Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в России // Internet. – <http://www.ed.gov.ru/ppo/493/>

Лекция 6
Система высшего образования в мире.
Актуальные проблемы высшего и послевузовского профессионального
образования в России

1. Краткая характеристика систем профессионального образования в мире

Говоря о различных типах систем образования, следует обозначить сферы, в которых мы можем наблюдать эти различия. Ими являются:

- Уровни и квалификации
- Направления подготовки
- Измерение учебной трудоемкости
- Система оценок

1. Уровни и квалификации

Среднее образование

Россия

- единые учебные планы и программы
- универсальный характер школьного аттестата
- аттестат о среднем образовании одинаково приемлем при поступлении в вузы любого профиля.

Зарубежные страны

- профилированный характер заключительного этапа среднего образования
- профилизация определенным образом фиксируется в выпускном документе
- при приеме в вузы предпочтение отдается выпускникам школ с соответствующей специализацией

Начальное профессиональное + среднее образование

Россия

- средние профессионально-технические училища
- 3 года
- Аттестат о среднем (полном) общем образовании выдается вместе со свидетельством о профессиональной квалификации

Зарубежные страны

- профессиональные школы разного уровня со сроком обучения 2-3 года
- ограниченность общеобразовательной компоненты
- профессиональное свидетельство или диплом
- ограниченные возможности для поступления в вузы

Среднее профессиональное образование

Россия

- срок обучения от 2 до 5 лет
- диплом о среднем профессиональном образовании (базовый уровень)
- диплом о среднем профессиональном образовании (повышенный уровень)
- право поступления в любой вуз
- право обучения по сокращенной программе при сохранении направления подготовки

Зарубежные страны

- среднее специальное образование не выделяется в качестве отдельного вида обучения, подготовка специалистов среднего звена проводится в высших учебных заведениях разного уровня
- зарубежные дипломы, выдаваемые по окончании профессиональных учебных заведений со сроками обучения 4-5 лет на базе неполного среднего образования и 2-3 года после полной средней школы

Высшее образование

Россия

- диплом о неполном высшем профессиональном образовании
- диплом бакалавра
- диплом специалиста с высшим профессиональным образованием
- диплом Магистра

Зарубежные страны

- к высшему образованию относятся все виды обучения и профессиональной подготовки после средней школы со сроками обучения от 2 лет и более при условии, что их составной частью является изучение общенаучных (фундаментальных) дисциплин
- ступенчатая (циклическая) структура организации высшего образования (иерархия уровней и соответствующих им дипломов)

Ниже предлагается краткие характеристики некоторых европейских и американской систем высшего образования по вышеуказанным критериям.

Соединенное Королевство Великобритании

Население: 59 554 тыс. чел.

Занятое население: 27,0 млн. чел. (с/х - 1,7 %, промышленность - 26,5 %, услуги - 71,8 %).

ВВП: 1 410,4 млрд. ам. долл.

ВВП на душу населения: 25 550 ам. долл.

Число студентов на 10 тыс. населения: 320 чел.

Система высшего образования в Соединенном Королевстве включает 89 университетов и 70 других высших учебных заведений, включая педагогические колледжи, колледжи искусств, технические колледжи и колледжи медицинских профессий.

Законодательным актом «О дальнейшем и высшем образовании» от 1992 г. предоставляется право всем высшим учебным заведениям в Англии и в Уэльсе, которые соответствуют критериям университета, использовать термин «университет» в своем названии. Это право получили и воспользовались им все политехнические колледжи. Таким образом, т.н. «бинарная система» высшего образования Великобритании, состоявшая из университетского сектора и сектора политехнических колледжей, входящих в систему дальнейшего образования, прекратила свое существование. Политехнические колледжи переименованы в университеты и получили соответствующий статус.

Однако формы внутреннего управления университетами, созданными до 1992 г., отличаются от форм управления университетами, появившимися после 1992 г. Органом управления старыми университетами, которые созданы до 1992 г., является Совет (в Шотландии - суд), который управляет всеми делами университета и несет ответственность за всю деятельность университета. Членами Совета являются руководители университета, избираемые сотрудники и представители от студентов, а также члены, назначаемые местными властями, входящими в состав университета институтами и другими. Если университет создан после 1992 г., то органом управления им является Совет управляющих, состоящий из независимых членов, кооптированных членов и членов, представляющих сотрудников университета, студентов и местные органы власти.

В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии сложилась трехуровневая система высшего образования:

- Учебные курсы первого уровня завершаются присуждением первой университетской степени бакалавра. Наиболее распространенными степенями являются «Бакалавр искусств» (Bachelor of Arts - B.A.) и «Бакалавр наук» (Bachelor of Science - B.Sc.). Продолжительность обучения на этом уровне составляет обычно три года, хотя в ряде случаев она продлевается на один год и составляет в целом четыре года. Например,

от студентов, изучающих иностранные языки, требуется годичная стажировка (учеба или работа) в странах, языки которых они изучают. Обучение по форме «сэндвич» курсов («Sandwich» courses) требует дополнительного года практической работы.

- Учебные курсы второго уровня завершаются присуждением степени магистра. Продолжительность обучения (научной работы) или того и другого составляет как минимум один год (более часто - два года) после получения степени бакалавра.

- Третьим уровнем является докторантура. Присуждение степени доктора требует защиты результатов исследования в форме т.н. тезисов. Обычно присуждается степень доктора философии (Doctor of Philosophy - Ph.D. или в нескольких университетах - D.Phil.) независимо от области науки, по которой защищаются тезисы, за исключением нескольких специфических областей, как, например, Doctor of Musical Arts (Mus.D.). Для исследования, подготовки и защиты тезисов на соискание степени доктора философии требуется, по крайней мере, три года.

В Шотландии по завершению обучения на первом уровне присуждается обычная степень бакалавра (Ordinary degree), если оно продолжалось три года, и почетная степень (Honours degree) после четырех лет обучения. Присуждение степени в области медицины, стоматологии, архитектуры, ветеринарных наук и в некоторых других областях требует до шести лет обучения. В четырех старейших шотландских университетах первой степенью в области искусств, гуманитарных наук и языков является магистр искусств (Master of Arts - M.A.). В других университетах первой степенью является степень бакалавра. Университеты, Колледж Королевы Маргариты (Queen Margaret College) и Королевская академия музыки и драмы (Royal Scottish Academy of Music and Drama) имеют право присуждать свои собственные степени.

Распределение студентов высших учебных заведений Великобритании по ступеням образования (по МСКО) в 1995 г. было следующим: ступень 5 (двухгодичный срок обучения) - 28,0 %; ступень 6 степень (бакалавра) - 57 %; ступень 7 степень (последипломное обучение (магистр, доктор) - 15 %.

Германия

Население: 82 502 тыс. чел.

Занятое население: 35 715 тыс. чел. (с/х - 2,8 %, промышленность - 34,5 %, услуги - 62,6 %).

ВВП: 2 074,0 млрд. евро.

ВВП на душу населения: 26 880 ам. долл.

Число студентов на 10 тыс. населения: 260 чел.

Система высшего образования Германии включает: 90 университетов, в том числе технических; 176 высших профессиональных школ (Fachhochschulen); 6 педагогических колледжей; 46 академий искусств; 16 технологических семинарий. Для поступления в университеты от абитуриентов требуется успешная сдача выпускных экзаменов за полную 13-летнюю среднюю школу (4 года обучения в начальной школе и 9 лет - в гимназии) и наличие подтверждающего это документа (Abitur). Абитуриенты отбираются Центральным агентством по приему в высшие учебные заведения по среднему баллу выпускных сертификатов, времени ожидания (очереди для поступления в избранный вуз) и социальным критериям. Общий ежегодный прием во все университеты составляет более 150 тыс. чел., в высшие профессиональные школы - около 80,0 тыс. чел. В университеты ежегодно принимается более 20 % молодежи соответствующего возраста, а в высшие профессиональные школы - около 10,0 %. Общая численность студентов высших учебных заведений составляет более 2,0 млн. чел., выпуск - около 215 тыс. чел. (университеты и высшие профессиональные школы).

Продолжительность обучения в общих классических университетах - около 6 лет, в университетах прикладных наук - 4,5 года. Средний возраст выпускников общих университетов в 1996 г. составлял 28,3 года, а выпускников университетов прикладных наук - 27,4 года (с учетом изменения направления подготовки или перерывов в учебе).

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов первых степеней:

1. Диплом, являющийся профессионально-ориентированной степенью наиболее распространенной в области естественных, инженерных и общественных наук.

2. Магистр, являющийся академической степенью, которая присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств.

3. Первый государственный экзамен, который сдают, как правило, будущие учителя, юристы и медики. Он проводится совместно представителями университетов и представителями государственных органов. Результаты этого экзамена не являются основой для присуждения окончательной степени, хотя они и подтверждают успешное завершение учебной программы. После установленного периода практической, профессиональной подготовки в соответствующей области кандидаты сдают второй государственный экзамен, после чего получают статус гражданского служащего.

Выпускникам университетов прикладных наук присуждается диплом с пометкой в скобках «FH» (означающей Fachhochschuen), с тем, чтобы отличить его от университетского диплома.

Выпускникам академий высшей профессиональной подготовки также присуждается диплом с отметкой (Berufsacademica), с тем, чтобы отличить его от диплома FH.

Одной из проблем, которая широко обсуждается в Германии в рамках дискуссии о реформах образования, является несовместимость традиционной германской структуры степеней с международной практикой, особенно если сопоставлять ее с англо-американской дифференциацией степеней бакалавра и магистра. Эта проблема вызывает значительную озабоченность среди политиков и высших учебных заведений. Например, в то время как в международном аспекте диплом может включать все виды профессиональной довузовской подготовки, немецкий диплом, присуждаемый университетами прикладных наук, равно как и классическими университетами, всегда считался по своему уровню выше диплома бакалавра, поскольку для его получения требуется не менее четырех лет обучения. Тем не менее, немецкий магистр является первой академической степенью последипломного обучения, как это принято в США и Великобритании.

Учитывая, что мировое сообщество предпочитает англо-американскую структуру дипломов (а, следовательно, и уровни высшего образования), в Германии осуществляется ряд пилотных проектов с целью поиска такой структуры дипломов, которая была бы более привлекательной для иностранных студентов. Университеты прикладных наук пытаются добиться признания своего диплома как эквивалентного степени магистра.

Франция

Население: 59 768 тыс. чел.

Занятое население: 22,4 млн. чел. (с/х - 4,4%, промышленность - 25,2%, услуги - 70,4%).

ВВП: 1 447,0 млрд. евро.

ВВП на душу населения:- 26 340 ам. долл.

Число студентов на 10 тыс. населения - 370 чел.

Система высшего образования Франции включает: университеты (Universitaire), осуществляющие подготовку по литературе, естественным наукам, праву, экономике и

междисциплинарным проблемам; большие школы (Grandes Ecoles), готовящие инженерные и управленческие кадры высшей квалификации, которые являются наиболее престижными высшими учебными заведениями; университетские технологические институты с 2-х годичным сроком обучения, готовящие техникув-технологов; высшие учебные заведения медицинского профиля; нормальные школы (Ecole normal), готовящие учительские кадры; специальные школы профессиональной направленности.

Систему высшего образования Франции можно с полным основанием считать многоуровневой.

1. Уровни университетского образования.

В соответствии с законом о высшем образовании обучение во французских университетах организовано в три цикла (уровня), каждый из которых завершается получением соответствующего диплома.

Первый цикл продолжительностью в 2 года имеет функцию ориентации и общеуниверситетской подготовки. Он завершается присуждением диплома общеуниверситетской подготовки (Diplome d'etudes universitaires generales - DEUG) с указанием профилирующей дисциплины.

Параллельно на первом цикле проводится двухгодичная подготовка к непосредственной профессиональной деятельности в качестве специалистов среднего звена в промышленности, науке, здравоохранении, экономике, информации и т.п. Она завершается присуждением университетского диплома естественнонаучных и технических знаний (diplome d'etudes universitaires scientifiques et techniques - DEUST) с указанием профилирующей дисциплины.

Второй цикл на базе диплома общеуниверситетской подготовки является циклом углубления общенаучной и технической подготовки. Первый год обучения на этом цикле завершается экзаменом на диплом лиценциата (Licence), получение которого позволяет в течение еще одного года подготовиться к получению диплома «метриз» (Metrise) с указанием профиля подготовки.

Кроме того, на втором университетском цикле предоставляется возможность после трехлетнего обучения получить диплом магистра или инженера (magistere, ingénieur).

Университетский диплом магистра является подтверждением того, что его обладатель закончил курс разностороннего профессионального обучения высокого уровня.

Третий цикл университетского образования организован по двум основным направлениям:

- Получение диплома высших специализированных знаний (diplome d'etudes superieures specialisees - DESS), Продолжительность обучения (исследовательской работы) - один год. Обладатель диплома приступает к практической работе.
- Получение диплома доктора наук, причем, первый год обучения заканчивается получением диплома углубленных знаний (diplome d'etudes approfondies - DEA), которым открывается возможность в течение 2-5 лет получить диплом доктора по избранному направлению.

Университетское медицинское образование (медицина, стоматология, фармация), которое занимает от 7 и более лет, также организовано по трем циклам (уровням).

Обучение по специальности «медицина» на первом цикле продолжается два года. После окончания обучения на втором курсе студенты получают диплом выпускника первого цикла медицинского образования (premier cycle d'etudes medicales - PCEM).

Второй цикл продолжается четыре года, в течение которых студенты изучают теоретические курсы и проходят большую практику. Он завершается получением диплома второго цикла медицинского образования (deuxieme cycle d'etudes medicale - DCEM) и свидетельства об успешно завершенной практике. После этого студент может поступить на третий цикл обучения.

Подготовка специалистов на третьем цикле организована по двум направлениям:

терапевтическому и узкой медицинской специализации. Терапевты после двух лет теоретических и практических занятий и защиты диплома получают государственный диплом медицины и квалификацию терапевта. Студенты направления узкой медицинской специализации, а также хирургии, медицинской биологии и психиатрии обучаются на этом цикле 4-5 лет, после чего им присуждается диплом государственного доктора медицины и диплом специальных знаний (*diplome d'etudes specialisees* - DES).

Таким образом, общая продолжительность подготовки занимает 10-11 лет после окончания лицея - полной 12-летней средней школы. Подготовка государственного доктора стоматологии также занимает 10 лет.

К неуниверситетскому сектору высшего образования Франции относятся «Большие школы» (*Grandes ecoles*), высшие нормальные школы (педагогические институты) и так называемые «большие учреждения» (*Grandes etablissements*). По социальному престижу и академическому уровню они стоят выше университетов, открывая своим выпускникам прямой путь в правящую экономическую, финансовую и политическую элиту общества.

Для поступления в большие школы необходимо после лицея, дающего полное среднее образование (12 лет), закончить специальные подготовительные классы (2 года обучения) и получить свидетельство выпускника «подготовительных классов для поступления в большие школы». Этот вид учебных заведений, которые могут функционировать при лицеях, университетах, самих больших школах, рассматривается как первый цикл обучения в больших школах. Однако этот уровень образования носит промежуточный характер и не дает какой-либо специальности и не завершается присуждением диплома.

Второй и третий уровни обучения в больших школах соответствуют по срокам обучения и присуждаемым дипломам второму и третьему циклам университетского образования.

Распределение студентов по циклам обучения следующее: первый цикл - 22%, второй цикл - 68% и третий цикл - 10%.

Испания

Население: 41 874 тыс. чел.

Занятое население - 13,0 млн. чел.

ВВП – 653,9 млрд. евро.

ВВП на душу населения - 20 930 ам. долл.

С 1992г. в Испании проводится реформа в системе образования, направленная на ее интеграцию в общеевропейское образовательное пространство. Новая система среднего образования в Испании включает в себя следующие основные ступени:

- начальное образование длительностью 6 лет, начиная с 6-летнего возраста;
- базовое среднее образование длительностью 4 года (7-10 годы обучения), завершающиеся получением свидетельства об окончании базовой средней школы (*Graduato en Education Secundaria*), после которого учащиеся могут выбрать способ продолжения образования на заключительном этапе среднего образования;
- Бачийерато (*El Bachillerato Unificado*) включает два академических курса с 16 до 18 лет. Поступить в Бачийерато можно только после окончания *Educacion Secundaria Obligatoria*.
- Бачийерато напоминает старшие классы общеобразовательной школы, только с более углубленной программой обучения. На этой стадии ученики могут выбрать направление обучения, либо гуманитарное, либо техническое. На втором курсе ученики также могут получить профессиональное образование, но это не обязательно. Ступень образования бесплатна только в государственных учреждениях. По окончании сдаются

экзамены (Selectividad).

- Профессиональное обучение (La Formacion Profesional Especifica) равнозначное обучению в ПТУ или техникуме. По достижению 17 лет можно, сдав экзамены, поступить в Grado Medio и получить профессиональное образование. По достижению 19 лет также сдав экзамены можно поступить в Grado Superior . После окончания вышеперечисленных циклов учащимся выдается диплом и присваивается титул. Удачно окончившие Grado Superior получают возможность поступления в Университет по тому же профилю без экзаменов .

- Высшее образование в Испании (La Ensenanza Universitaria) является платным. Для поступления в высшие учебные заведения после получения звания бакалавра необходимо пройти еще годичную подготовку на университетском курсе ориентации (Curso de Orientation Universitaria - COU), который является переходным этапом между средним и высшим образованием.

Высшее образование осуществляется в университетах, высших технических школах (Escuela Tecnica Superior), университетских школах (Escuela universitaria), университетских институтах (Instituto Universitario), университетских колледжах (Colegios Universitario).

Образовательный процесс в испанских университетах включает в себя три цикла. Первый – Diplomatura – продолжается 3 года и ведет к получению квалификации Diplomado, или Arquitecto Tecnico, или Ingeniero Tecnico (две последние относятся к архитектуре и техническим специальностям). По окончании второго цикла – он длится 2–3 года – присваиваются квалификации Licenciado, Arquitecto или Ingeniero.

К специальностям, получаемым по завершении Licenciatura (первый плюс второй цикл обучения), относятся юриспруденция, управление бизнесом, экономические и инженерные специальности, фармация, математика, педагогика и другие специальности. Программы Licenciatura могут предлагаться либо как отдельные двухлетние курсы обучения второго цикла, либо как пятилетние программы, охватывающие как первый, так и второй цикл обучения. Третий – двухгодичный – цикл готовит к получению степени Doctorado и его можно соотнести с магистратурой и докторантурой, хотя точные аналогии с российским образованием провести сложно.

Можно выделить четыре типа учебных подразделений, входящих в состав университетов:

- университетские факультеты (facultades universitarias) - вузы, где изучаются не технические теоретические дисциплины. Обучение на них охватывает все три цикла высшего образования;

- высшие технические училища (escuelas tecnicas superiores), которые имеют, наоборот, техническую ориентацию, но так же предусматривают все три цикла высшего образования;

- университетские школы (escuelas universitarias), имеющие определенную профессиональную ориентацию и способные довести студента только лишь до первой ступени высшего образования (хотя в них могут предлагаться и программы второго и третьего циклов, по которым они выдают диплом Университета, при котором аккредитованы);

- университетские колледжи (colegios universitarias), как и школы, осуществляют обучение только по программам первого уровня. Эти программы обычно аналогичны традиционным университетским программам и не дают профессиональной ориентации.

Последипломное образование - это дополнительно 2-3 года (в некоторых вузах более) обучения. Следует иметь в виду, что в Испании немногие вузы могут предложить последипломное обучение по всем предметам, поэтому надо быть готовым продолжить свое образование в другой провинции или городе.

Второе высшее образование в Испании - поступление на второй цикл (третий курс) факультета с учебной программой сходной законченного факультета.

Postgrado - это программы аспирантуры. Ее продолжительность - от 6 месяцев до 2 лет. Проходят в университетах, а также в системе исследовательских институтов Академии наук. Для посещения данных курсов обязательно иметь образование в области предлагаемой программы обучения.

Doctorado - обычно проходят в университете. По окончании курсов «Postgrado» или после защиты дипломной работы (tesina) в случае проведения научного исследования в университете. Продолжительность - 4 года.

Master - последипломное обучение. Продолжительность - от 6 месяцев до 4 лет. Место прохождения: очень часто в частных учебных заведениях. Для посещения данных курсов не всегда обязательно иметь образование в области предлагаемой программы обучения, но обязателен диплом о высшем образовании.

Польша

Население: 38 195 тыс. чел.

Занятое население: 15 354 тыс. чел. (с/х - 19,2 %, промышленность - 32,1 %, услуги - 48,8 %).

ВВП- 159,3 млрд. ам. долл.

ВВП на душу населения - 10 260 ам. долл.

Число студентов на 10 тыс. населения - 175 чел.

Как и в России, в Польше основное общее образование обязательно и бесплатно. В Конституции Польши закреплена норма о том, что все граждане обязаны учиться до 18 лет. Полное среднее образование в этих странах можно получить на бесплатной основе. В 2000 г. относительное число получивших полное среднее образование, по отношению к населению в типичном возрасте окончания программы данного уровня образования, составило 90 %.

В 1996 году в стране действовало 99 государственных высших учебных заведений, из которых 54 подчинялись Министерству национального образования, а 45 - другим министерствам. Негосударственный сектор высшей школы представлен 84 вузами. Данные официальной статистики охватывают не все высшие учебные заведения, в частности, в них не входят 19 высших церковных семинарий, 11 школ прапорщиков, 33 педагогических колледжа, 54 колледжа по подготовки учителей иностранных языков, находящихся в ведении высшей школы.

В 1994/95 учебном году численность студентов составляла 677 024 чел. Из них 627 867 чел. в государственных вузах, а 49 157 - в негосударственных. Более 62 % всех студентов обучалось по дневной форме. За последние годы количество студентов в стране возросло в среднем на 68 % (на дневных отделениях - на 35 %, а на вечерне-заочных - на 177 %).

Негосударственные высшие учебные заведения предлагают, главным образом, программы подготовки специалистов, пользующихся высоким спросом на рынке труда. Особенно динамично растет число студентов частных экономических колледжей и школ бизнеса. В последних количество студентов в 90-е годы прошлого века увеличилось в 5 раз.

В высшие учебные заведения принимаются граждане, имеющие сертификат полного среднего образования. Для получения профессионального диплома (степени) в бакалавриате требуется 3-4 года. Степень магистра присуждается тем, кто успешно завершил изучение 1-2-летних специальных магистерских программ. Выпускники средней школы, не имеющие сертификата, могут продолжить свое обучение в послесредних

школах, имеющих статус средних школ. Обучение в таких школах длится 1-3 года. Их выпускники могут в дальнейшем поступать в вузы, при условии, что они получат сертификат о среднем образовании.

Обучение в докторантуре длится 3 года.

Численность студентов среднего профессионального, высшего образования на 1 тыс. человек населения в 1990 г. составляла 14 студентов, в 1995 г. – 19 чел., в 1997 г. - 28 чел., в 1999 г. – 37 чел., в 2000 г. – 41 чел., в 2001 г. – 44 чел.

Удельный вес учащихся в негосударственных образовательных учреждениях в 2000 г. от общей численности учащихся составлял:

Начальное	0,8 %
Основное среднее	1 %
Полное среднее	6,1 %
Среднее профессиональное, высшее (бакалавриат)	11 %
Высшее (магистратура) и послевузовское	27,8 %

В Польше государство активно участвует в финансировании негосударственных учебных заведений. Так по данным ОЭСР (Организации Экономического Сотрудничества и Развития), в 2000 г. удельный вес учащихся в негосударственных учебных заведениях, более 50 % бюджета которых финансируется государством составлял в Польше 100 % - на уровне начального и среднего образования, 98,6 % - на уровне полного среднего образования, 93 % - на первой ступени высшего образования и 0 % - на уровне магистратуры и послевузовского образования.

Практически во всех постсоциалистических государствах гражданам предоставлена возможность обучения в государственных учебных заведениях профессионального образования за плату.

Роль негосударственных вузов в системе высшего образования Польши, 2000 г.:

Удельный вес учащихся в негосударственных вузах от общей численности студентов	29,9 %
Количество негосударственных вузов, ед.	195
Удельный вес негосударственных вузов от общей численности вузов	62,9 %

Чехия

Население – 10 202 тыс. чел.

Занятость населения: в индустрии 33,1%, аграрный сектор 6,9%, строительство 9,1%, транспорт и сообщения 7,2%, обслуживание 43,7%.

ВВП — 68 млрд. ам. долл. (2002 г.)

ВВП на душу населения – 10 020 ам. долл.

В Чехии основное общее образование обязательно и бесплатно, таким образом полное среднее образование можно получить на бесплатной основе. В 2000 г. относительное число получивших полное среднее образование в Чешской республике, по отношению к населению в типичном возрасте окончания программы данного уровня образования, составило 46,5 %.

В Чехии существует 2 типа высших учебных заведений – университетские и неуниверситетские. Государственные вузы в среднем имеют около 10 000 студентов, частные около 500-1000 студентов. Частные вузы имеют более близкие связи с практикой, обеспечивают стажировку студентов в течение полугода. Уровень дипломов практически

одинаков. Сроки обучения зависят от специальности. Например, чтобы стать магистром по специальности начальное школьное образование, потребуется 4 года. Если вас интересуют филология или юриспруденция, это будет уже 5 лет, медицина - 6 лет.

Все чешские вузы предлагают программы, ведущие к получению степеней бакалавра, магистра или доктора.

До конца 2000 года чешские вузы в основном использовали классическую советскую систему титулов в высшем образовании. С 2001/2002 учебного года чешская система образования получила четкое разделение программ обучения на бакалаврские и магистерские.

Срок обучения по программе бакалавриата – три года. После успешного окончания этого этапа выпускники получают законченное высшее образование с присвоением степени «бакалавр». На этом они могут окончить обучение или продолжить его по продолжающей магистерской программе, которая длится еще два года. Получение магистерской степени предусматривает сдачу государственного экзамена и защиту дипломной работы.

После окончания этапа бакалаврской подготовки можно продолжить образование по магистерской программе обучения. При этом переходе допускается смена студентом вуза, факультета и профессии. Для продолжения обучения по продолжающей (двухлетней) магистерской программе обучения с 2002 года необходимо сдать два-три переходных экзамена по профилирующим для данной специальности предметам. К сдаче этих переходных экзаменов допускаются также студенты вузов других стран. Стандартный срок обучения на этом этапе подготовки - два года.

Магистерская программа подготовки - самостоятельная программа, имеющая стандартный срок обучения пять лет. После успешного ее окончания выпускники получают законченное высшее образование с присвоением титула «магистр», в некоторых случаях «доктор» (научная степень во всех случаях «магистр»).

Докторантура имеет стандартный срок обучения 2-3 года, с последующим государственным экзаменом и защитой диссертации. По ее окончании студент получает академический титул и степень доктора наук (PhD). В Чехии это высшая ступень образования.

Сроки обучения студентов:

- Бакалаврская ступень обучения с 1 курса - 2-4 года.
- Магистерская ступень обучения с 1 курса - 4-6 лет.
- Магистерская ступень обучения после бакалаврской степени - 2-3 года.
- Докторская ступень – 2-3 года.

При превышении этих сроков студентом производится оплата за дополнительный срок его обучения в вузе.

Вузы в Чехии делятся на университеты, институты и академии. По Закону о высшем образовании университетами имеют право называться только те вузы, которые готовят кандидатов и докторов наук. К академиям относятся вузы, дающие высшее образование в сфере литературы, культуры и искусств.

Численность студентов среднего профессионального, высшего образования на 1 тыс. человек населения в 1990 г. составляла 11 студентов, в 1995 г. – 19 чел., в 1997 г. - 18 чел., в 1999 г. – 25 чел., в 2000 г. – 25 чел.

Удельный вес учащихся в негосударственных образовательных учреждениях в 2000 г. от общей численности учащихся составлял:

Начальное	0,9 %
Основное среднее	1,7 %
Полное среднее	10,5 %
Среднее профессиональное, высшее (бакалавриат)	33,7 %

Высшее (магистратура) и послевузовское	0 %
--	-----

В Чехии государство активно участвует в финансировании негосударственных учебных заведений. Так по данным ОЭСР, в 2000 г. удельный вес учащихся в негосударственных учебных заведениях, более 50 % бюджета которых финансируется государством составлял в Чехии 100 % - на всех уровнях образования.

Практически во всех постсоциалистических государствах гражданам предоставлена возможность обучения в государственных учебных заведениях профессионального образования за плату.

Внебюджетные доходы государственных образовательных учреждений от осуществления образовательной деятельности в Чехии - 13 %. Доля расходов населения на образование составляет 10 % общего объема расходов на образование.

Роль негосударственных вузов в системе высшего образования Чехии, 2002 г.:

Удельный вес учащихся в негосударственных вузах от общей численности студентов	1,8 %
Количество негосударственных вузов, ед.	24
Удельный вес негосударственных вузов от общей численности вузов	46 %

Венгрия

Население: 10 124 тыс. чел.

Занятое население: число занятых распределяется следующим образом: 29% – в промышленности; 15% – в здравоохранении, социальной инфраструктуре и культуре; 14% – в сельском и лесном хозяйстве; 13% – в торговле; и 9% – на транспорте и в сфере телекоммуникаций.

ВВП: К 2004 валовый национальный продукт Венгрии увеличился до эквивалента в 75 млрд. долл..

ВВП на душу населения: 12 870 ам. долл.

Как и в России, Польше и Чехии, в Венгрии основное общее образование обязательно и бесплатно. В Венгрии конечный возраст получения образования составляет 16 лет. Полное среднее образование в этих странах можно получить на бесплатной основе. В 2000 г. относительное число получивших полное среднее образование, по отношению к населению в типичном возрасте окончания программы данного уровня образования, составило 96,7 %.

В Венгрии около двух десятков университетов, история которых насчитывает несколько сотен лет. Качество и уровень преподавания в венгерских вузах по достоинству оценены в мире, их дипломы признаны во всех европейских странах (кроме Греции), в США и Канаде. В последнее десятилетие в Венгрии появились новые вузы, организованные при поддержке венгерских вузов ведущими английскими или американскими университетами. Учитывая растущую потребность в новых кадрах и специальностях, эти вузы предлагают абитуриентам программы по менеджменту и маркетингу, банковскому делу и рекламе, коммуникативным наукам и информационным технологиям.

Требования для поступающих близки к тем, которые предъявляют российские университеты, и, таким образом, программа российской средней школы позволяет абитуриентам успешно поступать в венгерские вузы. При поступлении на те или иные программы, где преподавание ведется на иностранных языках, необходимо предоставить документ, удостоверяющий уровень знания языка, или сдать соответствующий экзамен.

Требования к знанию английского языка составляют от 500 до 600 баллов по шкале TOEFL.

В 1992 в 78 институтах в системе высшего образования обучалось около 107 000 студентов.

Сроки обучения студентов по программам:

Бакалавриат – 4 года,

Магистратура – 2 года,

Докторантура – обычно как минимум 3 года.

Венгерские вузы подразделяются на университеты и Высшую школу. Это - педагогические институты, институты по подготовке врачей скорой помощи, медсестер повышенной квалификации и т.п. Срок обучения в Высшей школе составляет 4 года (в университетах - 5). Естественно, диплом Высшей школы оценивается несколько ниже университетского.

В Венгрии численность студентов среднего профессионального, высшего образования на 1 тыс. человек населения в 1990 г. составляла 10 студентов, в 1995 г. – 19 чел., в 1997 г. - 23 чел., в 1999 г. – 30 чел., в 2000 г. – 32 чел., в 2001 г. – 34 чел.

Удельный вес учащихся в негосударственных образовательных учреждениях в 2000 г. от общей численности учащихся составлял:

Начальное	5,1 %
Основное среднее	5 %
Полное среднее	9,4 %
Среднее профессиональное, высшее (бакалавриат)	0 %
Высшее (магистратура) и послевузовское	13 %

В Венгрии, как и в России, Польше, Чехии, государство активно участвует в финансировании негосударственных учебных заведений. Так по данным ОЭСР, в 2000 г. удельный вес учащихся в негосударственных учебных заведениях, более 50 % бюджета которых финансируется государством составлял в Венгрии 100 % - на всех уровнях образования.

Практически во всех постсоциалистических государствах гражданам предоставлена возможность обучения в государственных учебных заведениях профессионального образования за плату. В 2002 г. около 40 % студентов государственных и негосударственных вузов Венгрии полностью оплачивали свое обучение.

Внебюджетные доходы государственных образовательных учреждений от осуществления образовательной деятельности в Венгрии - 23 %. Доля расходов населения на образование составляет 12 % общего объема расходов на образование.

Для сравнения роль негосударственных вузов в системе высшего образования Польши, 2000 г.:

Удельный вес учащихся в негосударственных вузах от общей численности студентов	13 %
Количество негосударственных вузов, ед.	34
Удельный вес негосударственных вузов от общей численности вузов	38,2 % (1999г.)

США

Население: 288 025 тыс. чел.

Занятое население: 131 463 тыс. чел. (с/х- 2,7 %, промышленность- 23,6 %, услуги-

73,7 %).

ВВП: 8 699,2 млрд. долл.

ВВП на душу населения: 34 740 ам. долл.

Число студентов на 10 тыс. населения - 530 чел.

В США исторически сложилась четырехуровневая система высшего образования.

Первый уровень продолжительностью два года завершается присуждением ассоциированной степени (associate degree). На этом уровне ведется подготовка младших специалистов различных профессиональных направлений. Основным типом учебного заведения этого уровня является местный или младший колледж. Такие колледжи могут функционировать самостоятельно или входить в состав университетов.

Второй уровень (undergraduate) - срок обучения не менее четырех лет после окончания полной 12-летней средней школы, после завершения которого, и успешного усвоения бакалаврской программы присуждается степень бакалавра. Основными типами высших учебных заведений, осуществляющими подготовку бакалавров, являются 4-х годовичные колледжи и университеты, срок обучения в которых по бакалаврским программам также четыре года.

Третий уровень - магистратура со сроком обучения 1-2 года после получения степени бакалавра. Студентам, успешно окончившим магистратуру, присуждается степень магистра. Имеется два типа этой степени: к первому типу относятся степени магистра искусства (Master of Arts degree или M.A.) и магистра наук (Master of Science degree или M.Sc.), которые присуждаются за продвинутое обучение в сфере своей специализации и проявленные способности в научной работе. Ко второму типу магистерской степени относятся степени, присуждаемые в профессиональных областях. Например, магистр в области образования (M.Ed.), магистр делового администрирования (M.B.A.) и т.д.

Четвертый уровень - докторантура со сроком обучения (научной работы) 2-3 года. Пребывание в докторантуре завершается подготовкой и защитой тезисов (диссертации) и присуждением степени доктора философии (Doctor of Philosophy - Ph.D.), которая является наивысшей степенью в стране.

Кроме академических степеней в США присуждается первая профессиональная степень (First-professional degree). Подготовка к этой степени занимает не менее 6 лет. Она присуждается в следующих областях: общая медицина (M.D.), стоматология (D.D.S), оптометрия (O.D.), фармакология (D.Pharm.), ветеринария (D.V.M.), право (J.D.), теология (M.Div. или M.H.L.).

Распределение выпускников высших учебных заведений США по присуждаемым степеням (уровням высшего образования) выглядит следующим образом (прогнозные оценки NCES на 2005 г.):

Ассоциированные степени	554 000	24,25%
Бакалавры	1 254 000	54,88%
Магистры	363 000	15,89%
Первая профессиональная степень	73 800	3,23%
Доктора наук	41 000	1,79%
Итого	2 285 000	100,04%

2. Измерение учебной трудоемкости

Система кредитов стран Азии и Тихого океана – UCTS (UMAP Credit Transfer scheme). Страны: Австралия, ЮАР, Индонезия, Корея, Малайзия, Мексика, США, страны Латинской Америки, Япония, Филиппины, Таиланд.

Кредит –поинт (credit-point)

Общая нагрузка

30 кредитов в семестр

240 кредитов для получения 1-ой университетской степени (4 года)

Британская система перевода и накопления кредитов – CATS (Credit Accumulation and Transfer System)

Кредит –поинт (credit-point)

Общая нагрузка

60 кредитов в семестр

360 кредитов для получения 1-ой университетской степени (3 года)

Европейская система перевода кредитов – ECTS (European Credit Transfer System)

Кредит –поинт (credit-point)

Общая нагрузка

30 кредитов в семестр

180-240 кредитов для получения 1-ой университетской степени (3-4 года)

3. Система оценок

Для оценки знаний учащихся школ и студентов вузов в странах мира используются различные шкалы для среднего и высшего образования:

- 5-, 10-, 12-, 100- балльные шкалы
- Литерные шкалы (A, B, C, D, E, F)
- Словесное описание достижений обучения
- GPA (grade point average – средний балл (в школе, университете))

2. Актуальные проблемы высшего и послевузовского профессионального образования в России

Фундаментальные изменения начала 90-х годов в социально-экономической и общественно-политической сферах страны предопределил глубокие преобразования в системе высшего профессионального образования. Созданная на протяжении многих десятилетий единая государственная система профессионального образования позволила нашей стране не только совершить культурную революцию, но и достигнуть высокого и общепринятого в мире уровня профессиональной подготовки. При этом многие годы профессиональное образование было сориентировано на производство, а не на удовлетворение запросов и интересов отдельной личности.

Развернувшаяся в обществе острая дискуссия о принципах и возможных направлениях модернизации образования в России указывает на то, что к настоящему времени российской научно-педагогической общественностью осознана необходимость и актуальность комплексной реформы системы высшего профессионального образования, которая должна соответствовать новым экономическим, организационным и социокультурным условиям. Для этого необходимо пересмотреть ряд основополагающих принципов ее функционирования, сложившихся в условиях плановой экономики.

Важным условием успешности реформ является необходимость четко обозначить негативные аспекты и тенденции развития сложившейся образовательной системы в

новых экономических условиях и в связи с этим – основные цели, направления и пути ее реформирования. При этом в равной степени недопустимы как ориентация на неапробированные и непродуманные инновации, так и игнорирование очевидных сегодняшних проблем российской системы образования.

Б.А.Сазонов выделяет следующие основные проблемы российского высшего образования, в значительной мере напрямую или косвенно обусловленные несовершенством организации образовательного процесса и несоответствием механизма бюджетного финансирования образования новым социокультурным и экономическим условиям современной России:

1. *Угроза нарушения сбалансированности системы профессионального образования* за счет практически неконтролируемого роста студенческих контингентов, что обусловлено следующими основными факторами:

- отсутствием правовых механизмов государственного регулирования подготовки специалистов в системе профессионального образования, позволяющих управлять распределением выпускников общеобразовательных школ для продолжения обучения по уровням профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда;
- стихийно сложившейся системой предоставления платных образовательных услуг по освоению образовательных программ высшего образования, дифференцированной по ценам (от нескольких тысяч до нескольких сотен долларов в год) и качеству (от высокого до очень низкого, граничащего с профанацией идеи высшего образования), ориентированной на любого потребителя и территориально максимально приближенной к нему;
- ростом доступности финансируемого из бюджета высшего образования, связанным с последствиями демографического кризиса, за счет ожидаемого в период с 2004 по 2013 г. снижения практически вдвое численности молодежи в возрасте 17 лет.

2. *Нарушение принципа преемственности в подготовке научно-педагогических кадров*, связанное со старением научно-преподавательского состава, с непрестижностью карьеры преподавателя и ученого среди молодежи. В основе этих проблем:

- недостойно низкий уровень оплаты труда молодых преподавателей и ученых;
- отсутствие внятной государственной политики поддержки и развития науки и научных исследований в стране и, в частности, вузовской (университетской) науки, обязательное наличие и должный уровень которой является необходимым условием, позволяющим относить образовательное учреждение к университетскому типу.

3. *Несовершенство механизма реализации конституционного права граждан на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе* следствием чего является:

- несформированность механизмов, увязывающих объемы финансирования образования из бюджетов различных уровней с уровнем реализации государственных и региональных приоритетов в образовании по кадровому обеспечению развития экономики и социальной сферы;
- принципиальная возможность учиться в государственных вузах за счет бюджета и при этом быть недисциплинированным и слабоуспевающим студентом в течение всех лет обучения в вузе;
- значительные потери выделяемых на образование государственных средств по причине ежегодного отчисления большого числа неуспевающих студентов, в том числе и с последних курсов, когда на обучение каждого из них государством уже затрачены сотни тысяч рублей.

4. *Глубоко укоренившаяся в сознании педагогов и студентов российских вузов приверженность к субъект-объектной парадигме обучения*, являющейся, по мнению ряда исследователей образовательных систем, культурно-социальной основой тоталитаризма,

отвергнутой в течение XX в. в образовании большинства стран, проповедующих демократические ценности.

5. *Несовершенство используемой в российском высшем образовании системы оценки знаний, контроля и стимулирования качества учебного процесса, для которой характерны:*

- отсутствие разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения, служащее питательной средой для откровенных коррупционеров и взяточников и позволяющее низкоквалифицированным преподавателям маскировать свою несостоятельность приличными показателями успеваемости студентов;
- полная зависимость студента от назначенного ему преподавателя и недетерминированность его будущей оценки по изучаемому предмету, допускающая в отношениях пары «студент – преподаватель» как неоправданный либерализм («да, на занятия не ходил, да, ничего не знает, но ему ведь приходится работать»), так и часто не скрываемый, как правило, не имеющий ничего общего с принципиальностью, деспотизм преподавателя в отношении студента («сразу предупреждаю, ты мне экзамен не сдашь» или «ты у меня больше тройки не получишь») и т.п.;
- характерная для российских вузов проблема «хвостистов», «хвостовых сессий» и бесконечных пересдач экзаменов и зачетов, сопровождаемых нервными срывами и родительскими слезами, ставящими преподавателей в положение, лишенное здоровой логики, при котором цена принципиальности на экзамене – бесконечные дополнительные встречи с нерадивыми студентами;
- отсутствие дифференциации «синих» дипломов о высшем образовании, вследствие чего выпускник, имеющий только отличные и хорошие оценки, получает такой же диплом, как и тот, кто получил оценки «удовлетворительно» по всем предметам, изучавшимся в течение обучения;
- принципиальная возможность получить степень бакалавра, специалиста и магистра, имея по большинству или даже по всем изучавшимся в вузе предметам только «тройки».

Отмеченные недостатки являются основой растущей озабоченности общества состоянием качества высшего образования, углубляющимся разрывом университетских научных исследований, учебного процесса и производства, ростом коррупции в образовательных учреждениях, имеющим своим следствием снижение доверия к документам об образовании.

Все более очевидное проявление перечисленных недостатков в последние годы в значительной мере обусловлено нарастающим несоответствием основополагающих принципов российской системы профессионального образования, сложившейся в условиях плановой экономики, новым социокультурным и экономическим реалиям современной России.

Это касается, прежде всего, принципов организации, оценки результатов и контроля качества образовательного процесса; доступности профессионального образования и справедливого использования бюджетных средств для обеспечения равных условий доступа к нему.

Таким образом, для исправления сложившейся ситуации необходима комплексная модернизация образования, концепция и меры по практической реализации которой предусматривали бы решение вопросов совершенствования организации учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования новых социальных и финансово-экономических отношений в системе профессионального образования.

3. Основные направления реформирования высшего и послевузовского профессионального образования

А.М. Новиков обозначил основные направления реформирования российского профессионального образования с учетом удовлетворения потребностей четырех основных его потребителей:

- личности как главного действующего лица и действующей силы свободного движения общества;
- общества – в творческом развитии и образованности своих членов, что обеспечит оздоровление и укрепление гуманистических и демократических его позиций;
- экономики страны в целом – в кадрах различных уровней образования и квалификации; конкретного ее региона, с учетом специфики его развития; конкретных заказчиков профессиональных кадров;
- самой системы образования, которая должна будет эффективно действовать и развиваться.

При этом, по мнению Н.Н. Нечаева, система непрерывного образования должна рассматриваться как процесс и результат удовлетворения конкретно-исторических потребностей человека в образовательных услугах, в достаточной степени обеспечивающих реализацию жизненных планов развивающейся личности и поступательное развитие самого общества. Поэтому «создание гибкой системы образовательных услуг» означает возникновение условий, в которых образование становится, прежде всего, процессом удовлетворения образовательных потребностей личности, а не потребностей государства в рабочей силе определенной квалификации.

Реализация выраженного в указанных целях нового социального заказа приводит к изменению основной парадигмы образования – переходу от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов. Вместе с тем реформирование образования стало осуществляться в рамках интеграции страны в мировое сообщество, первым официальным шагом к чему стало подписание в 2003 году Болонского соглашения.

Таким образом, целью преобразования современной системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров становится ее модернизация в условиях структурно-содержательной перестройки высшей профессиональной школы, согласно новой личностно-ориентированной парадигме образования, и ее интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Реализацию данного процесса нельзя рассматривать без анализа ведущих тенденций развития единой системы российского образования, так как ее составной частью выступает изучаемая нами система послевузовской подготовки. Поскольку в перспективе России входит ее включение в мировые образовательные процессы, среди указанных тенденций следует учитывать и глобальные, к которым относятся:

- *интернационализация и интеграция образования* как основные тенденции формирования единого мирового образовательного пространства (МОП);
- *информатизация и экологизация образования*, сопровождающие переход стран к постиндустриальному обществу;
- *культурологизация образования* как тенденция, связанная с перспективным развитием общества, которое направлено на преодоление общепланетарного кризиса и связывается с концепцией устойчивого гуманистического развития.

Анализ ряда работ, посвященных проблемам реформирования профессионального образования в условиях перехода России к рыночным отношениям, показал, что к определяющим современным тенденциям его развития относятся:

1. *Непрерывность образования* как пожизненное образование человека. В последние тридцать лет непрерывное образование стало одной из центральных педагогических проблем, разработка которой потребовала создания таких систем образования, которые должны сопровождать человека в течение всей его жизни,

способствуя постоянному его развитию в изменяющихся условиях, стимулируя саморазвитие. Построение системы непрерывного профессионального образования, как основное условие развития и реформирования образования России, позволит обосновать, раскрыть и сформировать такие понятия и явления в педагогике, как: многоуровневость образовательных учреждений; преемственность и маневренность образовательных программ; гибкость организационных форм обучения; интеграция образовательных структур; переподготовка профессиональных кадров; неформальное образование взрослых. Только непрерывное образование на протяжении всей жизни может обеспечить возможность адекватно воспринимать изменения демографических, социальных, психофизиологических и других параметров жизнедеятельности.

2. *Гуманизация образования* как процесс и результат переориентации его на личность и как средство ее устойчивости и социальной защиты в рыночных условиях. Проблемы гуманизации образования, в свою очередь, раскрываются через следующие ее аспекты:

- *гуманитаризация* обучения и воспитания, которая включает эстетическую, этическую, в том числе профессионально-коммуникативную, экономическую, экологическую и правовую составляющие, создаст в учебных заведениях «гуманитарную среду» благоприятного для студентов образовательно-воспитательного пространства, здоровый морально-психологический климат;

- *фундаментализация*, что проявляется через усиление общеобразовательной компоненты, модульный или интегративный принцип построения содержания, переход на подготовку специалистов широкого профиля, выделение базисной подготовки, усиление научного потенциала и методологической подготовки; социально-ориентированный и личностно-деятельностный характер обучения и используемых педагогических технологий.

3. *Демократизация образования* как средство демократизации всего общества. Данная тенденция предполагает необходимость и возможность, а также средства и условия реализации следующих принципов в образовании: равные возможности в получении образования; открытость и многообразие образовательных учреждений; сотрудничество обучающихся и обучаемых; студенческое самоуправление; международная интеграция и сотрудничество; негосударственные формы получения образования и частные образовательные учреждения; общественно-государственное управление в системе образования; демократический механизм руководства и контроля за качеством образования с учетом расширения имеющихся на всех уровнях полномочий.

4. *Интеграция науки и образования* позволит развить научное обеспечение системы образования России, укрепить потенциал вузовской науки, решить задачи подготовки кадров для инновационной деятельности.

5. *Стандартизация образования* как необходимое условие, обеспечивающее качественные параметры образования. Государственный образовательный стандарт, определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, является основной объективной оценкой уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования. Поэтому в непосредственной связи с указанной тенденцией находится *совершенствование качества образования*. Речь идет о переходе от образования для элиты к высококачественному образованию для всех. Именно *качественное массовое образование* может стать фундаментом нового мировоззрения, адекватного реалиям стремительно меняющегося и все более взаимосвязанного мира.

6. *Регионализация образования* получает выражение в том, что приоритетными задачами функционирования системы образования на всех уровнях становятся задачи, напрямую связанные с удовлетворением образовательных потребностей региона. В то же время следует стремиться к оптимальному совмещению региональных и федеральных

интересов в этой области, что является важнейшим условием сопряжения целостности и стабильности системы образования.

7. *Опережающий характер образования* как условие будущего устойчивого развития страны, ее экономики и социальной сферы предполагает пересмотр содержания образования, технологий обучения с позиций саморазвития личности (интеллектуальная, волевая, эмоциональная, сенсорно-двигательная сфера); повышения уровня образованности населения; мониторинга рынка труда; подготовки кадров по перспективным направлениям; учета географического положения и перспектив развития конкретного региона и страны в целом.

8. *Широкая диверсификация образования* предполагает многообразие образовательных учреждений и программ, квалификаций и документов об образовании, их нострафикацию; разнообразие уровней и подуровней образования, базы и сроков подготовки и переподготовки; многоканальное финансирование и многообразие в управлении образованием.

9. *Компьютеризация образования* и сопровождающая ее *технологизация*. Развитие современных информационных технологий и появление высокоскоростных каналов связи сделало актуальной задачу использования возможностей этих технологий в обучении и научных исследованиях.

4. Открытое и дистанционное образование

В современном образовании присутствуют две основные тенденции:

1. Все возрастающая скорость научно-технического прогресса требует от системы образования интенсификации подготовки специалистов, чтобы знания и умения, которые они получают в этой системе еще не успевали устаревать (**опережающий характер образования**).

2. Чтобы оставаться специалистом в своей области в условиях постоянно изменяющейся ситуации, необходимо получать новые и постоянно улучшать качество уже имеющихся знаний, умений и навыков. Таким образом, человек вынужден учиться всю свою жизнь и, следовательно, система образования должна предоставлять ему эту возможность (**непрерывный характер образования**).

Задачу согласованного сочетания интенсивности и пожизненности образования можно решить используя возможности дистанционного обучения. Идея создания подобной формы обучения зародилась давно. В 1963 году англичанин Гарольд Вильсон задумал создать «эфирный университет», который с помощью телевидения и радио объединял бы существующие учебные заведения и осуществлял бы таким образом «доставку» преподавателя на дом к слушателю. На посту премьер-министра Великобритании Вильсон осуществил свою идею. В 1969 году королевским указом был учрежден Открытый Британский Университет. Отличительной чертой предлагаемого образования была дистанционная форма обучения. Ее основой являлась самостоятельная работа студентов со всеми специально подобранными по теме его курса учебными материалами: литературой, записями на аудио- и видеокассетах, компьютерными программами. Значительную роль в подобном образовательном процессе играл преподаватель-консультант (тьютор), прикрепленный к определенной группе слушателей. Таким образом, каждый из учащихся практически в любое удобное для себя время мог обсудить с ним, возникающие в процессе самостоятельной работы вопросы.

За тридцать лет существования дистанционного обучения его идея стала популярна во всем мире. В 1997 году Открытый Британский Университет имел уже 300 учебных центров в разных странах, в которых обучались более 215 тысяч человек.

В России датой официального открытия эпохи дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ №1050 Министерства Образования РФ, позволяющий проводить эксперимент в этой сфере. А неофициально – еще в апреле 1992 года совместно с Открытым Британским Университетом был учрежден Международный

центр дистанционного обучения «Линк», а осенью того же года были открыты региональные центры в 15 городах страны.

Авторы статьи «К проблеме качества дистанционного образования», проводящие исследования на базе Дальневосточного государственного технического университета, приводят следующее определение «дистанционного обучения»: **«дистанционное обучение** – это открытая, распределенная система непрерывного, дуального, личностно-ориентированного, высококачественного и эффективного образования, организованного средствами Интернет-мультимедиа в виртуальном научно-образовательном пространстве в виде единой распределенной электронной базы знаний и автоматизированных обучающих систем». В приведенном определении свойства указанной системы должны быть раскрыты подробнее:

открытая – система обучения, обеспечивающая равные права каждому гражданину на получение образования, соответствующего его творческим, культурным и интеллектуальным запросам вне зависимости от места жительства;

распределенная – дающая право выбора в получении качественных знаний и их аттестации с выдачей сертификатов по отдельным дисциплинам престижных вузов («лучшие лекции от лучших профессоров»);

непрерывное обучение – обучение, повышение квалификации и ее поддержка на протяжении всей жизни;

дуальное – параллельное с работой на производстве в соответствии с планом делового роста, карьеры;

личностно-ориентированное – ориентированное на интересы личности с учетом ее индивидуальных, психофизиологических и познавательных способностей и особенностей;

интернет-мультимедиа – технические средства обучения, дающие новые возможности для реализации отдельных видов или этапов учебной деятельности, реализуемые через глобальную сеть Интернет;

виртуальное образовательное пространство – образовательная среда, в которой средствами информационных технологий можно смоделировать практически любой изучаемый объект или процесс при изучении физики, химии, биологии; это моделирование в социологии и психологии, кейс-стади, деловые и стратегические игры в экономике;

единая распределенная электронная база знаний – общепризнанное множество знаний, соотнесенное с международными и отечественными стандартами высшей школы, в том числе и со стандартами ISO;

автоматизированные обучающие системы – дидактически-ориентированные системы управления процессом познавательной деятельности слушателей.

Дистанционное обучение отличают от традиционного следующие основные черты:

гибкость – возможность заниматься в удобное для слушателя время, в удобном месте и темпе;

модульность – возможность из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным потребностям;

параллельность – обучение происходит без отрыва от производства;

широкий информационный охват – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и так далее). Общение через глобальную паутину с преподавателем и другими слушателями;

экономичность – эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, что снижает затраты на подготовку квалифицированных специалистов;

технологичность – использование в учебном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;

социальное равенство – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемых;

новая роль преподавателя – дистанционное обучение расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно совершенствовать содержание преподаваемых курсов, методы и средства преподавания в соответствии с инновациями в образовательной сфере и сфере высоких технологий;

качество дистанционного обучения не уступает качеству очной формы получения образования за счет привлечения квалифицированного профессорско-преподавательского состава, использования в учебном процессе современных учебно-методических изданий и обучающе-контролирующих комплексов по дисциплинам;

рентабельность – высокая экономическая эффективность дистанционного обучения. Оценка зарубежных и отечественных специалистов показывает, что дистанционное обучение обходится в 1,5-2 раза дешевле других форм получения образования;

интернациональность – дистанционное обучение способствует экспорту и импорту образовательных услуг.

Дистанционное обучение является асинхронным учебным процессом, при котором планирование учебного процесса осуществляет сам слушатель, учебное заведение может выставлять лишь общее расписание учебных занятий, проводимых преподавателями, когда же, какие занятия и в каком порядке посещать решает слушатель. Продолжительность курсов заранее не определена и может варьироваться в широких пределах в зависимости от способностей и занятости слушателя.

Специфика проектирования содержания дистанционного обучения в том, что оно должно осуществляться по модульному принципу, предполагающему:

- построение программ обучения из образовательных модулей;
- установление для каждого модуля определенных образовательных кредитов, из которых складывается образовательный стандарт на освоение программы подготовки и переподготовки обучаемых;
- предоставление обучающимся возможности определения собственной образовательной «траектории» в открытом образовательном пространстве.

В роли модулей могут выступать как учебные курсы в целом, так и конкретные темы, если они отвечают требованиям завершенности (целостности). Требования к содержанию модульного курса, используемого в дистанционном обучении, подробно описаны, в работе С.Щенникова. В этой же работе автор определяет основные организационные формы учебного процесса в открытом дистанционном образовании: презентация (вводный семинар), самостоятельная работа с учебным материалом, конференция, тьютериял (семинар), самостоятельная работа над проектом, воскресная школа, экзамен. Каждый учебный курс как целостный модуль должен содержать все базовые оргформы, что позволяет обеспечить его завершенность с точки зрения целей, содержания и видов осуществляемой студентами деятельности. Учебные блоки должны включать, как минимум три оргформы: самостоятельную работу с учебным материалом; самостоятельную работу над проектом; семинар (тьютериял) и (или) воскресную школу.

Для обеспечения качества образования в системе открытого дистанционного образования и реализации основных его функций (информационной, деятельностной, креативной и развивающей) необходимо обеспечить гармоничное сочетание педагогических, информационных и управленческих технологий, основными из которых являются педагогические и информационные, управленческие же создают условия для успешного проведения образовательного процесса.

Однако, помимо всех отмеченных положительных сторон дистанционного обучения ему присущи и некоторые весьма существенные недостатки:

проблема возможного устаревания знаний еще до окончания обучения, так как срок изучения дисциплин в достаточной степени условен;

проблема сохранения целостности образования, которая состоит в том, что не завершив изучения определенной дисциплины, слушатель берется за другую, разрывая при этом межпредметные связи дисциплин между собой;

проблема идентификации личности обучаемого, которая особенно актуальна во время контроля знаний и умений слушателя, находящегося зачастую за многие сотни километров от преподавателя.

Указанные проблемы могут быть частично или полностью сняты за счет постоянного целенаправленного процесса обновления содержания преподаваемых дисциплин, за счет кластеризации учебного процесса, за счет использования новых информационных технологий обучения и контроля знаний слушателей.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что в образовательном пространстве России появилась новая система образования – дистанционное образование. **«Дистанционное образование»** можно определить как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, и реализуемый в специфической дидактической системе, включающей в себя элементы (подсистемы): цель; содержание; обучающие, обучающиеся, методы, средства; формы; материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое, идентификационно-контрольное и маркетинговое обеспечение учебного процесса».

Рост числа вузов, как бюджетных, так и внебюджетных, использующих дистанционное образование, является важной тенденцией развития высшего образования России.

Развитие дистанционного образования выявило тенденцию интернационализации, создания интернациональных образовательных структур различного назначения. Образование становится инструментом взаимопроникновения не только знаний и технологий, но и капитала, инструментом борьбы за рынок, решения геополитических задач. При этом дистанционные методы обучения, основанные на современных технологических достижениях, обладая высокой степенью охвата и дальнего действия, будут играть основную роль.

Эта форма получения образования позволяет:

- сделать высшее и другие уровни образования доступным для широких слоев населения вне зависимости от места проживания, возрастного ценза, условий жизни и работы на основе полного равенства и в зависимости от способностей каждого, тем самым, реализовать потребности населения в образовательных услугах, а страны - в качественно подготовленных специалистах;

- реализовать важные и конструктивные идеи опережающего и непрерывного образования, быть способной реагировать на постоянно меняющиеся запросы рынка труда;

- компенсировать сокращение государственного финансирования, усилить международную интеграцию, снять социальную напряженность, повысить социальную и профессиональную мобильность населения;

- сохранять и приумножать знания, кадровый и материальный потенциал, накопленный отечественной системой образования, полнее использовать педагогический и научный потенциал вузов, эффективно использовать существующие и перспективные средства новых информационных технологий и решить ряд других социально-экономических задач.

Современное состояние развития технических средств связи позволяет развивать на их основе технологии дистанционного образования:

- дистанционное образование, базирующееся на современных информационных технологиях, является одним из источников повышения эффективности системы подготовки преподавателей, повышения квалификации и переподготовки преподавателей;
- дистанционное образование, которое может реализоваться через систему курсов подготовки по информационным технологиям, повысит общий уровень информационной культуры преподавателей высшей школы, а через них и преподавателей средних школ, и будет способствовать дальнейшей информатизации образования;
- дистанционное образование преподавателей ускорит вхождение вузов и школ в мировое информационное пространство.

Успешным можно назвать реализацию за последние годы в мировой глобальной сети таких проектов, как Британский виртуальный университет (UK eUniversities Worldwide), онлайн-университет Финикса (University of phoenix Online), колледж Мерилендского университета (University of Maryland University College – Umuc).

Рынок виртуальных учебных курсов во всем мире постоянно расширяется. В декабре 2001 года крупнейший в США Интернет-провайдер открыл портал для предоставления своим подписчикам программ дистанционного обучения. Через этот портал для них станут доступны онлайн-вузовские программы и курсы для получения степени, предлагаемые Университетом Финикса, Университетом губернаторов Запада, Калифорнийским университетом в Беркли, а также многими коммерческими образовательными компаниями. При чем эти структуры не конкурируют, а взаимно дополняют друг друга.

Под образовательным ресурсом Internet сети чаще всего понимают сайт образовательного учреждения при условии наличия на нем информации образовательного характера. При проектировании образовательных сайтов необходимо учитывать интересы и запросы пользователей – преподавателей и слушателей. По мнению автора работы, в ближайшей перспективе преподавателями будут востребована информация, включающая учебные планы специальностей, рабочие планы курсов, планы и опорные конспекты лекций, семинарских занятий, списки обязательной и дополнительной литературы, плакаты, слайды и презентации для лекций и семинаров, тестовые материалы для контроля качества знаний и так далее.

Вопросы:

1. Дайте характеристику систем профессионального образования в мире.
2. Дайте характеристику российской системы высшего и послевузовского профессионального образования.
3. Назовите актуальные проблемы высшего и послевузовского профессионального образования в России
4. Перечислите основные направления реформирования российской высшей школы
5. Открытое и дистанционное образование: плюсы и минусы.

Литература:

29. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- 978-5-507-10333-1ISBN:
30. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6
31. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

32. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы : учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
33. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

Лекция 7
Интенсификация обучения
посредством использования образовательных технологий,
методов активного обучения

1. Интенсификация образовательного процесса как стратегия и тактика развития высшей школы

Интенсификация образовательного процесса (ИОП) - стратегия и тактика развития высшей школы, средство повышения качества подготовки специалистов. Педагогическая технология – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании. Критерии технологии обучения: целенаправленности, концептуальности, системности, диагностичности, гарантированности качества обучения, новизны.

Этапы проектирования педагогических систем:

I этап – моделирование;

II этап – проектирование;

III этап – конструирование.

2. Принципы педагогического проектирования

Принципы педагогического проектирования:

1. Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций – является главным.
2. Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Дидактическое творчество – это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися. Технологическое творчество – это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педагогических систем, педагогических процессов и учебных педагогических ситуаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся. Организаторское творчество – это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т.д.

Классификации технологий обучения

Классификация образовательных технологий (Савельев А. Я., НИИ высшего образования):

- по направленности действия (ученики, студенты, преподаватели и т.д.);
- по целям обучения;
- по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т.д.);
- по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т.д.);
- по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);
- по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода)

3. Классификация методов активного обучения

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Как известно, в дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Различают классификации, в основу которых положены следующие признаки:

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дедуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности) и пр.

Несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций. [20]

Вклад в разработку классификации активных методов обучения внесли Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Бурков, А.А. Вербицкий, С.Р. Гидрович, Р.Ф. Жуков, В.М. Ефимов, Л.Н. Иваненко, В.Ф. Комаров, А.Л. Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, Т.П. Тимофеевский и др.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для ВУЗа предложенную Смолкиным А.М. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

неимитационные	имитационные игровые	неигровые
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс- конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная дента; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой;	педагогические ситуации; педагогические задачи, деловая игра,	коллективная мыслительная деятельность, инсценирование различной деятельности

семинары; дискуссии		
------------------------	--	--

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

- 1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.
- 2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.
- 3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение студентами знаний и формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Теперь рассмотрим такие основные понятия, как метод, форма обучения, обучение, активность обучаемых и активные методы обучения.

Метод – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения. Таким образом метод содержит способ и характер организации познавательной деятельности студентов.

Форма обучения – это организованное взаимодействие преподавателя и студента. Формы обучения могут быть: дневная, заочная, вечерняя, самостоятельная работа студентов (под контролем преподавателя и без), индивидуальная, фронтальная и т.д.

Обучение – исторически изменяющийся процесс. Оно изменяется в первую очередь в зависимости от уровня производства и производственных отношений, в зависимости от потребностей общества, а также социальных условий, духовного богатства общества, его культурных традиций и уровня образованности.

Обучение – это целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, умственного развития и общего образования. Процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности. [3]

Активность обучаемых – это их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков. [3]

Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активность студентов пропадает, если отсутствуют необходимые для этого условия.

Так, непосредственное вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название **активные методы обучения**.

А.М.Смолкин дает следующее определение:

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

4.Формы организации обучения с использованием активных методов в вузе

Рассмотрим характеристику неимитационных методов: лекции, семинары, дискуссии, коллективную мыслительную деятельность.

Лекции - нетрадиционная форма проведения

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от не проблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть, готовой схемы решения в прошлом опыте нет. Для ответа на него требуется размышление, когда для не проблемного существует правило, которое нужно знать.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

1. усвоение студентами теоретических знаний;
2. развитие теоретического мышления;

3. формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

В течение лекции мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот - вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Таким образом, студенты самостоятельно пробуют найти решение проблемной ситуации.

Компонентами проблемной ситуации являются объект познания (материал лекции) и субъект познания (студент), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом и будет познавательной деятельностью, усвоение нового, неизвестного еще для студента знания, содержащееся в учебной проблеме.

Учебные проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности - общего и профессионального.

Итак, лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности. При этом необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий:

1. реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебного курса до лекции;
2. реализация принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

Лекция - визуализация

Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лекция - визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Этот процесс визуализации является свертыванием мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринят, этот образ, может быть, развернут и служить опорой для мыслительных и практических действий.

Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция - визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли - бы словесную информацию, но и сами являлись носителями информации. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Подготовка данной лекции преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Представленная таким образом информация должна обеспечить систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения; продемонстрировать разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности.

Лучше всего использовать разные виды визуализации - натуральные, изобразительные, символические, - каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Но это является преимуществом, т.к. позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению.

Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения.

Лекция вдвоем

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т.п.

При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска решения разыгрываемой проблемной ситуации, с привлечением в общение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, показывают свой эмоциональный отклик на происходящее.

В процессе лекции вдвоем происходит использование имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания учебной проблемы и участия в совместной работе, создается проблемная ситуация или несколько таких ситуаций, выдвигаются гипотезы по их разрешению, развертывается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения.

Лекция вдвоем заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс. С представлением двух источников информации задача студентов сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою.

Лекция с заранее запланированными ошибками

Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и называть их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы - преподавателем,

студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Опыт использования лекции с заранее запланированными ошибками показывает, что студенты, как правило, находят задуманные ошибки (преподавателем проводится сверка со списком таких ошибок). Нередко они указывают и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. Все это создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения. Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность студентов.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а тот в свою очередь проверить степень своей ориентации в материале. С помощью системы ошибок преподаватель может определить недочеты, анализируя которые в ходе обсуждения со студентами получает представление о структуре учебного материала и трудностях овладения им.

Выявленные студентами или самим преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

Лекции с запланированными ошибками вызывают у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, т.к. студенты на практике используют полученные ранее знания, осуществляя совместную с преподавателем учебную работу. Помимо этого, заключительный анализ ошибок развивает у студентов теоретическое мышление.

Лекция-пресс-конференция

Форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями.

Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2-3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей. Может быть так, что студенты не все могут задавать вопросы, грамотно их формулировать. Что служит для преподавателя свидетельством уровня знаний студентов, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем, заставляет совершенствовать процесс преподавания всего курса.

Активизация деятельности студентов на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресованного информирования каждого студента лично. В этом отличительная черта этой формы лекции. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента. Вопросы студентов в большинстве случаев носят проблемный характер и являются началом творческих процессов мышления. Личностное, профессиональное и социальное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответом на них, оказывает воспитательное влияние на студентов. Опыт участия в лекция-пресс-конференция позволяет преподавателю и студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций,

формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос.

Лекция-пресс-конференция в середине темы или курса направлена на привлечение внимания слушателей у главным моментам содержания учебного предмета, уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу.

Основная цель лекции-пресс-конференции в конце темы или раздела – проведение итогов лекционной работы, определение уровня развития усвоенного содержания в последующих разделах. Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на практике как средства решения задач освоения материала последующих учебных дисциплин, средства определения будущей профессиональной деятельности. На лекции-пресс-конференции в качестве лекторов могут участвовать два-три преподавателя разных предметных областей.

Лекция-беседа

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Беседа как метод обучения известна еще со времен Сократа. Это самый простой способ индивидуального обучения, построенный на непосредственном контакте сторон. Эффективность лекции-беседы в условия группового обучения снижается из-за того, что не всегда удастся каждого студента вовлечь в двусторонний обмен мнениями. В первую очередь это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления студентов.

Участие слушателей в лекции-беседе можно привлечь различными приемами, так, например, озадачивание студентов вопросами в начале лекции и по ее ходу, как уже описывалось в проблемной лекции, вопросы могут, быть информационного и проблемного характера, для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию последующего материала. Вопросы адресуются всей аудитории. Студенты отвечают с мест. Если преподаватель замечает, что кто-то из студентов не участвует в ходе беседы, то вопрос можно адресовать лично тому студенту, или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения, имея при этом возможность, наиболее доказательно изложить очередное понятие лекционного материала.

Во время проведения лекции-беседы преподаватель должен следить, чтобы задаваемые вопросы оставались без ответов, т.к. они тогда будут носить риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления студентов.

Лекция-дискуссия

В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных

установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

Так же можно предложить студентам проанализировать и обсудить конкретные ситуации, материал. По ходу лекции-дискуссии преподаватель приводит отдельные примеры в виде ситуаций или кратко сформулированных проблем и предлагает студентам коротко обсудить, затем краткий анализ, выводы и лекция продолжается.

Выбор вопросов для активизации слушателей и темы для обсуждения, составляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории.

Лекция с разбором конкретных ситуаций

Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако, на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно, такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Студенты анализируют и обсуждают эти микроситуации и обсуждают их сообща, всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к отдельным студентам, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Иногда обсуждение микроситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции. Для того чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала. Чтобы сосредоточить внимание, ситуация подбирается достаточно характерная и острая. Однако это может потребовать слишком много учебного времени на ее обсуждение. Так, например, приведя ситуацию, студенты могут начать приводить примеры подобных ситуаций из собственного опыта, и дискуссия постепенно уходит в сторону других проблем. Хотя это весьма полезно, но основным содержанием занятия является лекционный материал, и преподаватель вынужден останавливать дискуссию. Вот почему подбор и изложение таких ситуаций должны осуществляться с учетом конкретных рассматриваемых вопросов. Кроме того, у преподавателя должна остаться возможность перенести дискуссию на специально планируемое занятие, считая свою задачу – заинтересовать студентов – выполненной.

Метод «круглого стола»

Эта группа методов включает в себя: различные виды семинаров и дискуссий. В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форм деятельности научных работников.

Такие занятия, по мнению А.М.Матюшкина, призваны обеспечить развитие творческого мышления профессионального мышления, познавательной мотивации и профессионального использования знаний в учебных условиях. Профессиональное использование знаний – это свободное владение языком соответствующей науки, научная точность оперирования формулировками, понятиями, определениями. Студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки.

В этом и проявляется единство теории и практики в научной работе, условия которой создаются на занятиях получивших название метода «круглого стола», где студенты используют знания полученные на лекционных или самостоятельных занятиях.

Данные занятия тесно связаны со всеми видами учебной работы, прежде всего с лекционными и самостоятельными занятиями студентов. Поэтому эффективность семинара во многом зависит от качества лекций и самостоятельной подготовки студентов. В вузах широкое распространение получают семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист.

На занятия «круглого стола» выносятся основные темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Такие темы обсуждаются коллективно, что обеспечивает активное участие каждого студента.

Большое значение имеет расположение студентов на таких занятиях. Поэтому лучше всего, чтобы студенты сидели в круговом расположении, что позволяет участника чувствовать себя равноправными. Отсюда и название данного метода «круглого стола».

Преподаватель также должен находиться в кругу со студентами, если он будет сидеть отдельно, то участники дискуссии обращают свои высказывания только ему, но не друг другу. Замечено, что такое расположение участников лицом друг к другу, приводит к возрастанию активности, увеличению количества высказываний. Расположение преподавателя в кругу помогает ему управлять группой и создает менее формальную обстановку, возможность для личного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения.

Особенностью вузовского семинара-дискуссии является, обсуждение студентами уже решенных в науке проблем.

Как уже отмечалось выше метод «круглого стола» включает в себя различные семинары и дискуссии, рассмотрим некоторые из них:

1. Учебные семинары.

Междисциплинарные. На занятия выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессии и педагоги данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

Тематические. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационные. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п. Например, закон об образовании

Республики Казахстан, студентам предлагается высказать свои соображения, свое мнение, свою точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения данного закона. Метод ориентированных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Системные. Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемой темы. Например: «Система управления и воспитания трудовой и социальной активности».

Метод системных семинаров раздвигает границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

2. Учебные дискуссии. Они могут проводиться:

По материалам лекций;

По итогам практических занятий;

По проблемам, предложенным самими студентами, или преподавателем, если студенты затрудняются;

По событиям и фактам из практики изучаемой сферы деятельности;

По публикациям в печати.

Метод учебной дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умения спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других.

3. Учебные встречи за «круглым столом».

При использовании данного метода можно приглашать различных специалистов, занимающихся изучением или работающих по изучаемой студентами теме. Это могут быть ученые, экономисты, деятели искусства, представители общественных организаций, государственных органов и т.п.

Перед такой встречей преподаватель предлагает студентам выдвинуть интересующую их по данной теме проблему и сформулировать вопросы для их обсуждения. Если студенты затрудняются, то преподаватель может предложить ряд проблем и вместе со студентами выбрать более интересную для них. Выбранные вопросы передаются приглашенному специалисту «круглого стола» для подготовки к выступлению и ответам. Одновременно на «круглый стол» могут быть приглашены несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения.

Для повышения активности студентов можно также предложить для обсуждения две разные точки зрения по одной проблеме.

Для иллюстрации мнений, положений и фактов возможно использование аудио-видеофрагментов, фотодокументы, материалы из газет и журналов, схемы, графики, диаграммы.

Преподавателю необходимо следить, чтобы обсуждение не уходило в сторону от обсуждаемой проблемы.

С приглашенными на «круглый стол» нужно проводить тщательную подготовительную работу, чтобы они приходили не с докладами, а со своим мнением по затронутой проблеме.

Во всех этих формах студенты получают реальную практику формулирования своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т.е. превращения информации в знание, а знаний в убеждения и взгляды.

Коллективная форма взаимодействия и общения учит студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы

коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Коллективная мыслительная деятельность

В основе коллективной мыслительной деятельности лежит диалогическое общение, один студент высказывает мысль, другой продолжает или отвергает ее. Известно, что диалог требует постоянного умственного напряжения, мыслительной активности. Данная форма учит студентов внимательно слушать выступления других, формирует аналитические способности, учит сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, доказывать, формулировать выводы.

Особенности коллективной мыслительной деятельности в том, что в ней существует жесткая зависимость деятельности конкретного студента от сокурсника; помогает решить психологические проблемы коллектива; происходит «передача» действия от одного участника другому; развиваются навыки самоуправления.

Имеются различные формы организации и проведения данного вида занятий. Такие как: пресс-конференция, интеллектуальный футбол, «поле чудес», «лото», «морской бой», «ромашка» и т.д. Мы рассмотрим только некоторые из них.

«Пресс-конференция»: студенты распределяются на подгруппы. Одна группа выступает в роли журналистов, другая научных деятелей. Студенты располагаются лицом друг к другу. «Журналисты» задают вопрос, «научные деятели» отвечают на него. Преподаватель выступает в роли стороннего наблюдателя, отмечая для себя активность студентов.

«Интеллектуальный футбол»: группа делится на две команды. В каждой группе выбирается вратарь, защитники, нападающие. Нападающие – задают вопросы, защитники – отвечают на них. Для роли вратаря лучше всего выбрать студента, который интеллектуально более сильный, чем остальные. Он может отвечать на вопросы только в том случае, когда остальные студенты-защитники не могут. Преподаватель является судьей. Для оценки он может использовать карточки с баллами.

«Морской бой»: группа также делится на две команды, студентам раздаются «боеприпасы» – Фишки на которых указаны вопросы. И «спасательные круги», которые возвращают вопросы той команде, которая его задала.

«Ромашка»: делается цветок на каждом лепестке, которого содержится вопрос или указан термин, понятие. Каждый студент отрывает по одному лепестку и отвечает на вопрос или дает определение термину.

Каждый преподаватель может самостоятельно разработать различные виды игровых форм контроля знаний студентов.

Деловая игра

Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является деловая игра. Уже в 1932 году в Ленинграде М.М. Бирштейн впервые использовала в обучении игровой метод (деловую игру). Большую роль в становлении и развитии игрового метода сыграли работы В.Н. Буркова, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова, Р.Ф. Жукова, В.Я. Платова, А.П. Хачатурян и многих других.

На 1991 год в мире использовалось более 2000 деловых игр из них только в бывшем СССР и США – свыше 1200. Распространяются и внедряются деловые игры в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше, Чехии, Словакии и др.

В России и на территории СНГ были сформированы несколько научных центров по разработке теории и практики деловых игр, в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Новосибирске, Одессе, Челябинске. [

Исследователи установили, что при подаче материала в такой форме усваивается около 90 % информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода:

1. Учебная сфера: учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалификации.
2. Исследовательская сфера: используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т.д.
3. Оперативно-практическая сфера: игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования.

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главным вопросом в проблемном обучении выступает «почему», а в деловой игре – «что было бы, если бы...»

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками.

В процессе подготовки и проведения деловой игры, каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

Деловая игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится, и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

Прежде как приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза – это скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры - сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе.

Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике.

Таким образом, для повышения познавательной активности студентов, преподавателю предлагается множество различных разработанных методов, которые он может использовать в своей преподавательской деятельности. Мы рассмотрели только часть из них. Например, такой метод как коллективная мыслительная деятельность, дает большие возможности проявления творческих способностей для самого преподавателя в организации занятий. Он может брать за основу различные игровые программы, предлагаемые телевидением – это могут быть «Лидер 21в», КВН, «Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и т.д.

Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Вопросы для самоконтроля

1. Докажите, что методы обучения не тождественны принципам обучения?
2. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы обучения?
3. По каким критериям классифицируются методы обучения? Какая из известных Вам классификаций методов обучения наиболее приемлема? Свой ответ мотивируйте. Подготовьте её схему, выделив в ней: основание классификации, авторов данной концепции, основные группы методов.
4. Какие современные методы и приемы практикуются в опыте педагогов высшей школы?
5. Интенсификация образовательного процесса (ИОП) как стратегия и тактика развития высшей школы.
6. Дайте классификацию методов активного обучения.

Литература

34. **Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика: учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - М.: Юрайт, 2011. - 671 с. - ISBN 978-5-9916-1281-4.
35. **Подласый, И. П.** Педагогика: учебник / И. П. Подласый. - М. : Юрайт, 2011. - 574 с. - ISBN 978-5-9916-1048-3.
36. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учебник / Р. С. Немов. - М.: Юрайт, 2011. - 639 с.- ISBN 978-5-9916-1149-7.
37. **Балаев, А.А.** Активные методы обучения/ А.А Балаев.- М., М.: Издат. центр «Академия», 2009.
38. **Басова, Н.В.** Педагогика и практическая психология/ Н.В. Басова.- Ростов на Дону, 2000.
39. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/ А.А. Вербицкий. -М.: «Высшая школа», 2001.

Лекция 8

Психологические особенности обучения студентов высших учебных заведений

Жизнь человека - это прежде всего непрерывная адаптация к условиям непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное научение. В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

Обучение студентов - это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Характер и количество знаний определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

Знания, умения, навыки в области своей профессии - стержневая часть подготовки и развития студента.

По определению Т. В. Габай, учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая - основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема, или деятельность-учение. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в другую подсистему - деятельности обучения. Деятельность учения - "чистый" акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение - специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т.д.).

1. Особенности учебной деятельности студентов

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность.

Другая характеристика деятельности - ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т.д.).

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправлена, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход. Деятельность - не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т.е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т.д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т.п.).

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

В учебной деятельности в отличие от деятельности исследовательской человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

Содержательный анализ учебной деятельности студентов дан в коллективной монографии сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета МГУ. По определению И. И. Ильева, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильев относит:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации).

Для преподавателя высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить

студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

Как показали исследования О. Е. Мальской, проведенные на первых курсах, при стихийном формировании учебной деятельности студенты слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. До 70% студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания.

В. Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами.

Совместная учебная деятельность - это некая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В. Я. Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как "единицу анализа становления личности в процессе учения".

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т.д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза - период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов - не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

2. Методологическая подготовка студентов

Важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее

экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- учить тому, что необходимо на практической работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

3. Стратегия формирования психики - стратегия интериоризации

Согласно современной (деятельностной) психологии, для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение которых влечет за собой правильное выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план - формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план). Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании "умственных действий, понятий и образов". При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности:

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного

действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех "органов" действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) Форма совершения действия - материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (гром-коречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая).

б) Мера обобщенности действия - степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях.

в) Мера развернутости действия - полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие, операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

г) Мера самостоятельности - объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия.

д) Мера освоения действия - степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия - разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений; мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре основными:

I этап - мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап - ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап - материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап - внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап - беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап - умственного, или внутриречевого, действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

4. Типология ориентировочной основы действия

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: степени полноты ООД - имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); меры обобщенности ООД (обобщенная - конкретная) и способа получения (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения. Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем:

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительно нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) - третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.

4. Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариантов. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки; ко вторым - логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим - умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают специальные исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто обусловлены недостаточным развитием логического мышления, логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Перед учебной практикой ставится задача обучения самым приемам умственной деятельности (или умственным действиям). В соответствии с этим учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит через: 1) ознакомление учащихся с ними; 2) упражнение - применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале; 3) перенос - использование приемов при решении новых задач. Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема - самостоятельное его применение - перенос на новые ситуации.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной "перекачки" знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности.

Она также помогает воспитать "дисциплинированное", или "систематическое", мышление, по выражению П. Я. Гальперина.

Стратегия экстерниоризации

Для того чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс - экстериоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстериоризации - ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстериоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстериоризации - это объективизация мысли (т.е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т.п. этого "чего-то").

5. Стратегия проблематизации и рефлексии

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить прямо.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходят логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности). Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность и затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, и акты осознания затруднений и проблемных ситуаций, и последующую рефлексия, критику действий, и проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления:

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).
3. Процесс или результат мышления называют творческим только в том случае, если они не могли быть получены в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.
4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему.
5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и его предшествование во времени творческому акту (инсайту, озарению) показаны в строгих экспериментальных исследованиях.
6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля, или проверки, которая требует полной включенности сознания. Другие авторы выделяют большее количество фаз, или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же.

Изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.
2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.
3. Использование "многослойных" задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит "интеллектуальную инициативу" и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.
4. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.
5. Некоторые шкалы проективных тестов (ММРІ, тест Рор-шаха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека.
6. Специальные тесты креативности (их возможностей), основанные на решении задач так называемого открытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений). Он имеет два варианта - вербальный и фигуральный (работа с рисунками). Примеры заданий (субтестов): дополнить геометрическую фигуру; сделать как можно больше рисунков с использованием данной фигуры (например, треугольника); улучшить конструкцию игрушки, чтобы детям было

интереснее с ней играть; придумать как можно больше вариантов использования предмета (например, кирпича); задать как можно больше вопросов к рисунку; придумать как можно больше невероятных событий и т.п. По результатам теста оцениваются беглость мышления (количественная характеристика продуктивности - число продуманных вариантов); гибкость мышления (количество качественно различных категорий, к которым могут быть отнесены каждый из ответов); оригинальность (показатель, противоположный частоте встречаемости данного ответа в стандартной выборке испытуемых) и детализированность (или проработанность) ответа - насколько он схематичен или, наоборот, богат деталями.

У разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что в свою очередь накладывает отпечаток на всю личность человека. По вопросу о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов в творческой деятельности преобладает точка зрения, которая называется "пороговой теорией". Суть ее в том, что оптимальный уровень развития интеллекта лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), равного примерно 120. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может препятствовать им. Интеллектуальный коэффициент ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, могут быть двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как тревожность. К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся: лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура, способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят: конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; избегание рискованного поведения; доминирование мотивации избегания над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту, сильные механизмы личностной защиты.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости и даже определенная доля агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т.п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

Следует также отметить часто встречающуюся у творческих личностей детскость, доходящую до инфантилизма. В. П. Зинченко в связи с этим приводит формулу П. А. Флоренского о том, что секрет творчества - в сохранении юности, а секрет гениальности - в сохранении детства на всю жизнь.

Многочисленные исследователи творческих личностей пытались сформировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. Творческая личность - это свободная личность, а свободная личность - это личность, способная оставаться сама собой, слышать свое "Я", по выражению К. Роджерса.

Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, "не стыдиться" ее.

Ведь любой творческий акт - это форма духовного "самообнажения", что особенно трудно делать в присутствии других людей.

К методам стимуляции творчества обычно относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. В эту категорию некоторые авторы включают довольно экзотические приемы, основанные на снятии критических установок и цензур сознания за счет приема алкоголя, барбитуратов и наркотических веществ, применения техники гипноза, использования методов решения задач путем поиска подсказок в сновидении. Более широкое распространение получила методика "мозгового штурма" Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми функций творчества и критики (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость).

Широкое распространение получают разного рода тренинги, прежде всего тренинг уверенности в себе, тренинг сенситивности и др.

Но главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания:

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения, с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго. Учащегося следует поощрять за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.
2. Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимся менее опасна, чем недооценка.
3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживание успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.
4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения. Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.
5. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Исследования показывают, что склонность к риску - одна из фундаментальных черт творческой деятельности.
6. Важнейшая задача - не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение: бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказались большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унижить "конформиста".
7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с "выдаванием" выдумки за истину.
8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т.п. При этом само

противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

9. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа.

12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответа на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему.

13. Всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, умение слушать свое "Я" и действовать в соответствии с его "советами". Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда он может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сенситивными. Иногда сенситивные периоды бывают критическими. Для способности к эмоциональному общению - это первые месяцы жизни, для речевой способности - первые годы жизни, для музыкальных способностей - возраст 5 лет, для способности к чтению - 5-7 лет, для абстрактного мышления - 11-12 лет, для творческого профессионального мышления - 20-25 лет.

Вопросы:

1. Особенности учебной деятельности студентов.
2. Методологическая подготовка студентов.
3. Стратегия формирования психики - стратегия интериоризации.
4. Типология ориентировочной основы действия.
5. Стратегия проблематизации и рефлексии.

Литература

1. **Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика: учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - М.: Юрайт, 2011. - 671 с. - ISBN 978-5-9916-1281-4.
2. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учебник / Р. С. Немов. - М.: Юрайт, 2011. - 639 с.- ISBN 978-5-9916-1149-7.
3. **Тертель, А. Л.** Психология в вопросах и ответах [Текст]: учебное пособие./ А. Л. Тертель. - М.: Проспект 2008. - 176 с. - ISBN 978-5-482-01786-9.
4. **Крылов, А. А.** Психология [Текст]: учебник. / А. А. Крылов. - М.: Про-спект, 2008. - 752 с. - ISBN 978-5-482-01849-1.
5. **Мещерякова, Б.** Психология :Полный энциклопедический справоч-ник[Текст] / Б. Мещерякова, В. Зинченко - СПб. : прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-

Лекция 9
Психологические особенности воспитания студентов
в высших учебных заведениях

1. Общая характеристика процесса воспитания

Понятие «воспитание» является одним из центральных понятий в педагогике. От того, как производится трактовка этого термина, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным словом явления.

Исходное значение слово «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» – это вскармливание, питание ребёнка, не приспособленного к жизни. Первоначально это слово в русском языке соответствовало своему исходному значению.

Конечно, в современном обществе, воспитание не ограничивается вскармливанием и научением каким-либо простейшим (пусть и жизненно необходимым) навыкам. Кроме того, в нашей обыденной жизни часто понятие «воспитание» приравнивается к «нравовучению», «наставлению», «длинному и нудному морализированию». Подобные явления показывают, насколько многие из нас далеки от педагогического знания и хотя бы минимального представления о сущности и необходимых составляющих воспитания.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной среды, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Исходя из определения, видно, что современная педагогика исходит из того, что понятие воспитание отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемых, их развивающихся отношений. Эти взаимодействия и обусловленные ими коммуникативные связи обозначаются понятием воспитательные отношения.

Сущность воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшего поведения и деятельности.

Для воспитания характерны следующие *особенности*:

1. Целенаправленность и планомерность процесса воспитания.
2. Двусторонность.
3. Целостность.
4. Противоречивость.
5. Скачкообразность.
6. Многофакторность.
7. Длительность.
8. Связь индивидуализации и социализации личности.
9. Системность.

Аналогично, как в теории обучения, анализ закономерностей воспитания, выявление описываемых в них связей между различными компонентами воспитательного процесса, позволяет формулировать ключевые принципы, необходимые для практической организации воспитания.

Принципы воспитания по своей сути - основные положения и нормативные требования, определяющие содержание, организационные формы и методы процесса воспитания.

Принципы воспитания – исходные положения о способах достижения воспитательных целей с учетом законов воспитательного процесса.

Принцип воспитания, по сути, – вывод, который основан на выявленной, подтверждённой и объяснённой закономерности, которая, в свою очередь, обосновывается выявленными противоречиями, присущими процессу воспитания

(например, между нравственно-этическим идеалом общества и реальным уровнем и поведением воспитанника, или между признанием определяющего значения деятельности в развитии личности и фактически преимущественно словесным характером воспитания).

К основным **принципам воспитания** относят:

1. Принцип общественной направленности воспитания, заключающийся в соответствии воспитания социальным потребностям, интересам народа, страны, традициям, нормам.

К. Роджерс: «В наше время надо гораздо больше знать и уметь, чтобы уменьшить напряжённость в человеческих отношениях».

2. Принцип субъектности, заключающийся в развитии способности воспитанника сознавать своё «Я», оценивать себя, отстаивать свою позицию, сопротивляться негативному влиянию среды, проявлять личные качества и способности.

К. Бокль: «Способности человека, насколько учит нас опыт и аналогия, безграничны; нет никакого основания полагать даже какой-нибудь воображаемый предел, на котором остановится человеческий ум».

3. Принцип взаимодействия воспитания с общественными процессами.

4. Принцип целостности воспитательного процесса.

5. Принцип непрерывности воспитания.

6. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, формирование жизненного оптимизма.

И.И. Мечников: «Эволюция чувства жизни в развитии человека составляет настоящую основу философии оптимизма. Оно, это чувство, имеет громадное значение и потому должно быть по возможности изучено».

7. Принцип взаимосвязи уважения и требовательности к личности воспитанника.

8. Принцип дифференцированного подхода к воспитанию.

9. Принцип сотрудничества педагогов и воспитанников.

10. Принцип активизации нравственно-волевых сил воспитанников с возбуждением непосредственного интереса к делу и профессиональному росту.

С.П. Королёв: «Если ты сделал быстро, но плохо, все скоро забудут, что ты сделал быстро, но зато долго будут помнить, что ты сделал плохо. Если ты сделал что-то медленно, но хорошо, то все скоро забудут, что ты работал медленно, но будут долго помнить, что сделал хорошо».

Педагог должен всегда помнить, что принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного, полного, комплексного, одновременного и фронтального воплощения в практику. Среди принципов воспитания нет главных и второстепенных – они важны одинаково и все. Кроме того, принципы воспитания – не рецепты, они не заменяют знаний, опыта и мастерства педагога.

В процессе осуществления процесса воспитания особую важность приобретает то, чем наполнено взаимодействие педагога с воспитанниками и воспитанников с окружающим миром. Очерчивая ту совокупность *ценностных отношений*, которая относительно полно исчерпывает значимые для человеческой жизни отношения, мы обращаемся к ещё одной составляющей процесса воспитания – **содержанию воспитания**.

Содержание воспитания – основные ценностные отношения, которые формируются в процессе воспитания.

Ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим ценностям (человек, жизнь, общество и т.д.), а так же совокупность общепринятых, выработанных культурой, отношений (свобода, совесть, справедливость, равенство).

Ценностные отношения носят обобщающий характер и включают в себя всю сумму значимого для человеческой жизни.

Рассмотрим составляющие основных ценностных отношений:

- *Ценностное отношение к природе* – интегрирует в себе наслаждение

флорой и фауной; заботу о животных и растениях; беспокойство по поводу гибели природы; стремление к общению с природой и т.д.

- *Ценностное отношение к человеку* – интегрирует в себе умение обнаруживать присутствие другого человека в окружающей среде; умение учитывать автономию и интересы другого человека; умение помогать человеку по мере сил; умение понимать человека во всех его проявлениях, объясняя то, что кажется странным; содействовать благу человека на Земле и т.д.

- *Ценностное отношение к жизни* – интегрирует в себе признание права на жизнь каждого человека; бережливость по отношению к любым проявлениям жизни; образ жизни, достойный человека; осмысленную жизненную позицию и т.д.

- *Ценностное отношение к обществу* – интегрирует в себе знакомство с общепринятыми нормативами; знание правовых основ и политического устройства; патриотизм и любовь к Родине и т.д.

2. Основные методы воспитания

Мы уже знаем, что категории цели, содержания раскрывают сущность воспитательного процесса, объясняя, к чему он стремится, чем наполнен и на что направлен. Но есть ещё одна очень важная категория, связанная с вопросом – *как воспитывать?* Это категория **метода воспитания**.

Метод воспитания – способ взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитуемых, направленной на развитие и формирование сознания, воли, чувств, поведения воспитанников; выработку у них заданных целью воспитания качеств.

Метод воспитания – это тот путь, по которому осуществляется «переход» воспитанника с более низкого уровня на более высокий (что, собственно и есть воспитание). Целей воспитания можно достичь разными путями и их большое количество, практически столько, сколько может найти воспитатель. Одни пути могут привести к цели быстрее, другие медленнее. Практика воспитания использует в первую очередь те пути (методы), которые были разработаны, апробированы и показали свою эффективность у предшествующих поколений педагогов. Эти методы называют *общими методами воспитания*. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед педагогом всегда стоит задача найти новые, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с наименьшими усилиями добиваться намеченного результата.

Нередко методические приемы и методы отождествляют со *средствами воспитания*, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (игровая, трудовая и др.), а с другой – совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (литература, произведения музыкального и изобразительного искусства, средства массовой информации и др.)

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать практически любые цели. Методов и их версий накоплено достаточно, и разобраться в них позволяет их упорядочивание, выстраивание по определённым признакам системы методов, их классификации.

Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое, и, тем самым, способствовать осознанному выбору и эффективному применению, так как педагог понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

Рассмотрим одну из часто встречающихся в современной педагогике классификаций методов воспитания, основанную на комплексном подходе к самому процессу воспитания и заключающуюся в единстве стимулирования, формирования сознания и поведения и коррекции в воспитательном процессе.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ			
основные		вспомогательные	
Методы формирования сознания	Методы формирования поведения	Методы педагогического стимулирования	Методы педагогической коррекции
- убеждение; - внушение; - метод проблемных ситуаций	- инструктаж; - упражнение; - метод примера	- перспектива; - поощрение; - требование	- замены интереса (доминанты); - критика; - наказание

Методы формирования сознания:

УБЕЖДЕНИЕ – способ словесного воздействия на разум, чувства и волю воспитанника.

Формы применения: беседа, рассказ, диспут.

Условия эффективного применения: недопущение морализирования, правдивость и искренность, доверительность и такт, единство рационального и эмоционального.

ВНУШЕНИЕ – способ словесного воздействия на психику.

Формы применения: прямое, косвенное, самовнушение.

Условия эффективного применения: доверительность отношений, педагогический такт, владение техникой внушения.

МЕТОД ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ - моделирование человеческих отношений на основе конкретной противоречивой ситуации.

Виды: аналитические, оценочные, прогностические, альтернативные.

Условия эффективного применения: соответствие содержания ситуации конкретной задаче воспитания, доверительность отношений, такт, правильная редакция текста ситуации, предупреждение облегчённого подхода воспитанников к анализу ситуации.

Методы формирования поведения:

ИНСТРУКТАЖ – сочетание объяснения с показом образцов деятельности и поведения.

Условия эффективного применения: ясность и четкость указаний педагога, сочетание слова, образа и практического действия.

УПРАЖНЕНИЕ – многократное повторение и закрепление ценных способов деятельности по образцу.

Формы применения: режим, поручения, практические занятия.

Условия эффективного применения: систематичность и последовательность организации упражнений, посильность и постепенное усложнение упражнений.

МЕТОД ПРИМЕРА – предъявление образца поведения и деятельности.

Формы применения: личный пример (родители, воспитатели и т.д.), словесно-обобщённый.

Условия эффективного применения: привлекательность образа, реалистичность его оценки, ненавязчивость его примера, недопустимость «лобового» противопоставления примера уровню воспитанности конкретного воспитанника.

Методы педагогического стимулирования:

МЕТОД ПЕРСПЕКТИВЫ – выдвижение цели, способной вовлечь воспитанников в совместную деятельность.

Виды: близкая, средняя, далёкая.

Условия эффективного применения: реальность перспективы, интерес к перспективе, усложнение перспектив, возможность проявления инициативы и творчества воспитанником.

ПООЩРЕНИЕ – способ выражения положительной оценки деятельности, признания заслуг.

Формы применения: моральные (похвала, одобрение, объявление благодарности, предоставление дополнительных прав), материальные.

Условия эффективного применения: объективность поощрения, соответствие поощрения заслугам воспитанника, гласность поощрения, строгое соблюдение меры.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТРЕБОВАНИЕ – способ чёткого указания воспитаннику или коллективу, что и как надо делать.

Формы применения: прямое (указание, приказание, распоряжение), косвенное (намёк, совет, рекомендация).

Условия эффективного применения: уважение к личности воспитанника, опора на общественное мнение, единство требований, чёткость, ясность и понятность словесной формулировки требования, его посильность.

Методы педагогической коррекции:

ЗАМЕНА ИНТЕРЕСА (ДОМИНАНТЫ) – преобразование установки, актуальной потребности личности для переключения внимания и формирования нового стереотипа поведения.

Условия эффективного применения: реальность, значимость и ненавязчивость нового интереса, нейтрализация раздражителей, усиливавших прежнюю доминанту.

КРИТИКА – оценка проступка с помощью негативного суждения о нём.

Формы применения: прямая, косвенная (юмор, ирония, сатира)

Условия эффективного применения: осознание воспитанником своей вины, разумная опора на коллектив воспитанников, учет его зрелости, преобладание суждения над осуждением, предупреждение проявления в критике излишней жестокости.

НАКАЗАНИЕ – способ коррекции негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки её поступков.

Формы применения: меры словесного наказания (замечания, порицание, выговор), наказание по логике естественных последствий, ограничение в правах, наложение дополнительных обязанностей.

Условия эффективного применения: осознание вины и раскаяние провинившегося, опора на коллективное мнение, учет зрелости воспитанника и коллектива, объективность и справедливость наказания, его соразмерность проступку, учет эмоционального состояния.

Методы воспитания необходимо использовать в системе, поскольку результативность каждого метода зависит от того, насколько тесно он взаимодействует с другими методами. Каждый отдельный метод приобретает педагогическую силу только действуя в единстве с другими методами, т.е. важным условием эффективности любого из методов является его сочетание с другими.

3. Процесс воспитания в вузе

Исторический опыт показывает, студенчество является наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодёжи, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования российского государства. Однако сегодня гражданская пассивность студенчества угрожает обществу потерей целого поколения полноценных граждан, ведёт к ограниченности интеллектуальных интересов, правовому и социальному нигилизму.

Студенческий возраст – период активного формирования личности, осознания себя и сложившейся личностью, и гражданином страны, и компетентным специалистом. Поэтому так важно не упустить это время, осуществляя в высшем учебном заведении поддержку в развитии и формировании личности каждого студента. И, в первую очередь, этому может способствовать грамотно выстроенный процесс воспитания студентов. В

этом случае вуз становится центром создания воспитательной среды, обеспечивает полноценные условия для творческого, научного, физического и др. развития личности как альтернативы проявлению асоциального и антисоциального поведения.

Цели воспитания в вузе:

1. Гуманизация образования – воспитание как процесс формирования ценностей, утверждение общечеловеческих и нравственных ценностей.
2. Самовоспитание студентов через создаваемую систему взаимоотношений.
3. Становление демократических основ жизнедеятельности вуза.
4. Социокультурное сотрудничество личности студента и вузовского сообщества.
5. Интеграция контингента студентов, корпоративность общности студентов, преподавателей и всех структурных подразделений.
6. Психолого-педагогическая поддержка; грамотное и системное оказание помощи студенту в освоении им жизненно необходимых взглядов и навыков.
7. Расширение мировоззрения будущих специалистов.
8. Приобщение к богатству национальной и мировой истории и культуры, овладение коммуникативными основами.

Опираясь на вышеперечисленные цели процесса воспитания в вузе можно выделить некоторые направления деятельности вуза по достижению этих целей:

- комплекс мероприятий по морально-нравственному и этическому воспитанию студентов;
- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;
- обеспечение при проведении учебных занятий акцента на воспитание у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества и т.д.

Общеизвестно, что радикальные изменения воспитательной практики возможны только при системном характере мышления и действий участников педагогического процесса. Многие педагогические коллективы стали использовать системный подход в организации своей деятельности, что привело к утверждению в широкой практике такого педагогического феномена, как воспитательная система. Ее наличие в образовательном учреждении дает возможность более качественно заниматься вопросами, связанными с подготовкой специалистов, и быть более конкурентоспособным в сфере образовательных услуг.

Воспитательная система уже не может быть только желательной добавкой к учебному процессу, в современных условиях она является важнейшим условием функционирования образовательного учреждения, выполняя консолидирующую роль. Именно поэтому создание воспитательной системы должно стать главной заботой в любом учебном заведении.

Анализ исследований, посвященных проблемам становления и развития воспитательной системы, сложившегося опыта позволяет выделить следующие аспекты.

1. Сущностные черты воспитательной системы.

- 1) Определенность мировоззренческих вопросов.
- 2) Качество педагогических условий (комфортность студентов и сотрудников); самореализация.
- 3) Культурологическое обоснование содержания образования.
- 4) Наличие социально значимой среды.
- 5) Инновации, развитие контактов: научных, творческих, методических и др. с НИИ, ВУЗами, другими учебными заведениями.
- 6) Наличие самоуправления.
- 7) Современное содержание воспитания.

2. Содержание воспитательной системы.

- 1) Цели и задачи педагогической деятельности.
- 2) Педагогические идеи (принципы педагогической деятельности).

3) Системообразующий вид деятельности.

4) Доминантный компонент.

5) Современное содержание воспитания.

6) Модели специалистов.

3. *Структура воспитательной системы.*

1) Структурный ряд по вертикали (кто действует).

2) Структурный ряд по горизонтали (как действует).

4. *Этапы воспитательной системы.*

1) Разработка модели (общая схема).

2) Становление воспитательной системы (конкретизация, уточнение деталей).

3) Развитие воспитательной системы (корректировка и дополнения).

5. *Нормативно-правовое и кадровое обеспечение воспитательной системы.*

6. *Критерии эффективности воспитательной системы.*

В «Концепции воспитания в непрерывном образовании» утверждается, что в основе воспитания должны быть диалектичность миропонимания, гуманистические подходы, сформулированные в мировой и отечественной педагогике, положения гуманистической психологии XX в., теория деятельности А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна и др.

Эффективность воспитательной системы в немалой степени зависит от того, насколько гуманистичны отношения в образовательном учреждении. Каким бы современным оборудованием не было оснащено учебное заведение, но если студенту плохо оттого, что его не принимают в группе, если презируют тех, кто хочет хорошо учиться или отказывается принимать участие в коллективном прогуле, если в общежитии дедовщина и рэкет, если преподаватель несправедлив, да к тому же еще и бездарен, то, естественно, дискомфорт во взаимоотношениях студентов и педагогов будет негативно влиять на учебно-воспитательный процесс.

Для формирования гуманистических отношений в учебном заведении большое значение приобретают возможности для положительного самоутверждения и студентов, и сотрудников. Широкое поле для самореализации предоставляют художественное и техническое творчество, исследовательская работа, лидерство.

Воспитывающее значение культуры безгранично. Духовные и материальные ценности, созданные человечеством, должны быть освоены студентами за очень короткий промежуток времени. Без усилий самой личности достичь этого невозможно, но усилия эти необходимо направить, организовать и методически подготовить, чтобы восприятие культуры стало потребностью каждого студента, ибо учебное заведение несет ответственность за формирование личности своих воспитанников.

Поэтому очень важно организовать приобщение студентов к культуре, роль педагога в этом процессе – режиссер за кадром, которого не видно, когда студент делает свой выбор, но влияние которого значительно в совершении того или иного выбора.

Как этого достичь, организовав учебно-воспитательный процесс?

- Художественное и техническое творчество, исследовательская и поисковая деятельность должны иметь культурологическую направленность.
- Обращение к жизни и творчеству выдающихся мыслителей, деятелей культуры, науки, искусства разных времен и народов, к истории открытий и научных идей обогатит любой урок, лекцию, выступление, мероприятие. Важно не только органично включать такой материал на отдельных занятиях, но и проводить бинарные, интегрированные уроки.
- Творческие группы студентов, создаваемые на отделениях, временные творческие

коллективы смогут оказать неоценимую помощь в разработке и осуществлении совместных проектов культурных мероприятий.

- Большое значение принадлежит спецкурсу, призванному дать студентам достаточно широкое представление о наиболее важных культурологических проблемах.
- Необходима конкретизация деятельности кураторов, которые должны выстроить систему классных часов и внеклассных мероприятий в соответствии с культурологическим направлением.
- Важно активное функционирование художественного совета по разработке и внедрению соответствующих рекомендаций на всех участках работы, начиная с оформления холлов, вестибюлей кабинетов и кончая помощью по проведению воспитательных мероприятий на должном уровне.

Конечно, культурологический подход не решает всех педагогических проблем, но постоянное обращение к культуре не только дает возможность положительно влиять на развитие личности студента, но и обогащает деятельность педагогов в творческом и профессиональном плане.

Роль учебного заведения в образовании студентов очень значительна, но каждый педагог понимает, что оно не является единственным центром формирования специалиста. Влияние внешних условий, той социальной среды, которая окружает студентов, многомерно и многофакторно, и не всегда отдельные компоненты среды воздействуют позитивно.

Задача состоит в том, чтобы использовать социальную среду наилучшим образом в воспитательных целях. Инициировать этот процесс должны прежде всего педагоги, обращаясь за помощью к учреждениям культуры, комитетам по делам молодежи, комиссиям по делам несовершеннолетних и т.п. Разве можно признать нормальной ситуацию, когда в учебном заведении из-за отсутствия помещений не проводятся вечера, а в Доме молодежи пустуют огромные залы? Другой пример: в одном учебном заведении музыкальные инструменты в пыли, а в другом не могут проводить мероприятия из-за отсутствия средств на приобретение инструментов. Поэтому важно не только изучать социальную среду, но и максимально ее использовать.

Участие в деятельности неформальных творческих объединений может оказать значительное влияние на личность студента, ибо он получает обширные возможности для любых инициатив. Однако необходимо иметь в виду, что открытая социальная среда имеет также большие возможности и для негативного воздействия.

Становление и развитие самоуправления в образовательном учреждении, ориентированном на построение воспитательной системы, требует особой педагогической позиции со стороны педколлектива. Важно понимать, что смысл студенческого самоуправления состоит не в том, чтобы одни студенты руководили другими, а в том, чтобы в процессе деятельности - различных формах и видах совместной работы - они приобретали опыт гуманистических, демократических отношений.

В последнее время в учебных заведениях наблюдается две крайности: либо полное отсутствие органов самоуправления, либо копирование форм современной политической деятельности: думы, референдумы, парламенты, выборы депутатов, делегатов и т.д. Как вариант игры такое копирование, вероятно, допустимо, но реально самоуправление таким образом не построить. Использовать опыт нужно, но применять его необходимо творчески, применительно к местным условиям, учитывая современные тенденции в развитии самоуправления.

Самая сложная и самая тонкая область в разработке и формировании воспитательной системы - введение инноваций. Эта проблема, требующая особого внимания, не может быть решена быстро и автономно, т.е. в рамках учебного заведения или силами только его сотрудников, ибо такой сложный процесс объективно предусматривает координацию усилий многих институтов.

Введение инноваций в учебном заведении требует соответствующих условий. Основные из них следующие:

- развитие субъективной позиции педагогов и студентов, которая выражается в их интеллектуальной и моральной готовности принять участие в нововведениях;
- доверие к личности педагога-администратора, инициатора нововведений, признание его на проведение радикальных изменений;
- аргументированность мотивации введения намеченных преобразований;
- наличие инновационного потенциала: материально-техническая и финансовая база, позволяющая обеспечить реализацию нововведений;
- творческая устремленность всего коллектива, деятельность которого направляется и поддерживается администратором, например заместителем директора по воспитательной работе;
- компетентность сотрудников и эффективность их собственно педагогической деятельности, которая зависит, в частности, от профессионально-демографических характеристик: возраст, пол, трудовой стаж.

Часто преподаватели руководствуются представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на личность студента в целом, давая студенту понять с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответствен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента. Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, - это собственно способность учиться. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельно добывать знания, основанная на творческом мышлении.

Часто у студентов может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе.

Выраженный, и часто подчеркнутый рационализм в общении преподавателя со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я», включающем три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни - в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозят уход в болезнь, невротизация или перемещение в криминальную жизнь.

И здесь ответственна роль преподавателя – первого эксперта, дающего оценку результатов учебной и исследовательской работы студента. Своими оценками он может неосторожно убить у студента всякую надежду и соответственно желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении.

Пример нравственного благородства, трудолюбия, честности и принципиальности в учебном процессе, в общении со студентами и коллегами на кафедре – вот что еще может убедить студента, вот чем еще можно повлиять на его ум и сердце. Уместно привести в этой связи извлечение из Кратких правил для преподавателей Московского императорского университета: *«Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы, приносит воспитываемым».*

Вопросы:

1. Общая характеристика процесса воспитания.
2. Основные методы воспитания
3. Процесс воспитания в вузе.

Литература

40. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6.
41. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики [Электронный ресурс]/В.П. Вахтеров.-Электрон. Текстовые данные.—СПб.:Лань, 2013.-580с.- 978-5-507-10333-1ISBN:
42. **Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика: учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - М.: Юрайт, 2011. - 671 с. - ISBN 978-5-9916-1281-4.
43. **Подласый, И. П.** Педагогика: учебник / И. П. Подласый. - М. : Юрайт, 2011. - 574 с. - ISBN 978-5-9916-1048-3.

Лекция 10

Технология педагогического взаимодействия как условие эффективной педагогической деятельности

1. Сущность и генезис педагогического общения

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педобщения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

2. Гуманизация обучения как основа педагогического общения

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью – суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель-студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического – к диалогическому общению никогда не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так и у студента. В содержание понятия «коммуникативное ядро личности» входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении. Эти свойства отражают опыт общения личности с разными категориями людей, как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и формировать положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, участнике общения – личность, столь же значимую, как и он сам.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать

им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель-студент» и всего обучения в целом.

3. Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнута требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а

ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

4. Диалог и монолог в педагогическом общении

Диалог и монолог показывают диаметрально противоположность форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом являются ученик, студент, класс, группа. Во втором – субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество – двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель – студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

5. Содержание и структура педагогического общения

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью.

Содержание общения составляет обмен информацией. Но этим общение не исчерпывается. Важнейшей стороной общения является стремление запечатлеть облик одного человека в другом, транслировать себя в другого через совместную деятельность. Это уже личностное общение.

Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с другими, обсудить какие-то события, волнующие обе стороны. Это – личностное взаимодействие в совместной деятельности преподавателя и студента, и в этом смысле общение выступает

как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач. Без организации продуктивного общения преподавателя и студенческого коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога вуза.

Общение выступает в трех аспектах:

- во-первых, как средство решения учебных задач;
- во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;
- в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования.

Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики.

Педагогическое взаимодействие – процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависят успех лекции, качество знаний, взаимный контакт.

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Исследования проблем коммуникации в учебном процессе дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.
2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.
3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.
4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

- а) педагогическим целям и задачам;
- б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;
- в) творческой индивидуальности самого педагога;
- г) индивидуальным особенностям студентов;

д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения. «Учение - это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения», - отмечал В. А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- а) конкретизация спланированной модели общения;
- б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.

2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания.

3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты.

4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.

6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

6. Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза – формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения ведомый-ведущий;
- 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов:

- увлеченности наукой, предметом;
- стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства.

Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для вуза противоречия: наука и преподавание тянут в разные стороны. А они из центробежных должны превратиться в центростремительные силы.

Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые

бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправоммерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- совместная научно-исследовательская работа;
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»).

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

7. Основы коммуникативной культуры

Современное состояние речевой культуры в России оставляет желать лучшего. Его можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обедненности лексики, неумения связно и логично выразить свои мысли или чувства. На нашу страну опустился «матовый» смог, расплзающийся в сопредельные и далекие страны; безграмотность – явление скорее типичное, чем редкое, хотя мы по-прежнему тешим себя надеждой, что русские – самый читающий народ в мире. Наши политики говорят на «канцелярите», сдобренном пикантным соусом из иностранных терминов, молодежь изъясняется на тарабарском языке, лики которого так же изменчивы, как лики моды. Стремительно летящая вниз планка безграмотности обусловила в значительной мере замену сочинения по литературе изложением при поступлении в высшие учебные заведения, кстати, этот факт свидетельствует еще и о несостоятельности школьных преподавателей литературы, которые не могут психологически перестроиться и отряхнуть с себя «прах» тоталитарной субкультуры. Островки речевой культуры сохранились в среде потомственной интеллигенции, литературном и театральном мире. Причин тому много. Это прежде всего массовая эмиграция и геноцид цвета науки и культуры, носителей языка, чудом уцелевшие остатки которых уничтожила неумолимая рука времени. Это изъятие из публичного пользования и фондов библиотек многих шедевров российской литературы на долгие годы, это «железный занавес» и «железное сито», отсеивавшее как плевелы лучшую часть мировой литературной продукции по идеологическим критериям. Партийное функционерство породило такого речевого монстра, как «канцелярит». Ставшее нормой и необходимостью зачитывание речей по готовому тексту не способствовало развитию ораторского искусства, а лишь появлению

огромного штата референтов, пишущих для власть имущих. К указанному следует добавить еще и миграционные процессы, массовый переезд из села в город, освоение целины, «великие стройки», результатом которых стало смешение диалектных говоров, искажение произносительных и лексических норм. Эти речевые изменения в значительной мере коснулись населения европейской части и в меньшей - Уральского и Сибирского регионов, в относительной чистоте сохранивших произносительные и лексические нормы русского языка.

Остановимся кратко на таких отрицательных явлениях речевой культуры, как канцелярит, сленг и чрезмерное употребление иностранных слов.

Термин «канцелярит» придумал один из образованнейших людей прошлого века К.И. Чуковский. Канцелярит возник в повседневной и официальной речи и подобно раковым метастазам просочился в прессу и литературу. Это своего рода жаргон, порожденный тоталитарным строем, составленный из речевых штампов, мертвый, невыразительный, из словесной шелухи которого по крупицам нужно выуживать информацию, живое и полезное ядро мысли. Для канцелярита характерны:

- вытеснение глагола отглагольным существительным, предпочтение неопределенной формы глагола личным формам;
- длинные цепи существительных в косвенных падежах, чаще всего в родительном;
- вытеснение действительного залога страдательным;
- неоправданное обилие иностранных слов;
- нанизывание придаточных предложений одного на другое;
- словесные штампы, убогий серый словарь, предпочтение длинного слова короткому, официального – разговорному, сложного – простому.

При употреблении канцелярита речь строится из штампов, как дом – из стандартных деталей. Вместо открытого авторского текста она изобилует цитатами. Канцелярит – язык людей-винтиков, порождение безвременья. В заключение, в качестве примера, приведем «шедевр» канцелярита, отрывок из напечатанного в свое время в советской прессе «Разъяснения к закону о пенсиях»: «В случаях назначения пенсий на льготных условиях или в льготном размере работа или другая деятельность приравнивается к работе, дающей право на указанные пенсии, учитывается в размере, не превышающем стажа работы, дающего право на пенсию на льготных условиях или в льготных размерах».

Молодежный сленг в некотором роде – попытка оживить скучный язык штампов и одновременно – стремление как бы провести черту между поколениями и мировоззрениями, противопоставить себя безликости уходящей эпохи дедов и отцов, утвердить свое право на инакомыслие речевыми средствами. Причем из-за темпов смены поколений сленг выпускников вуза в глазах первокурсников считается устаревшим. Следует также отметить, что употребление сленга не всегда есть показатель духовной ограниченности, как у бессмертной Элочки Щукиной, персонажа знаменитого романа И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев». Скорее это «визитная карточка», свидетельство принадлежности к той или иной возрастной группе.

Есть ли разница между жаргоном, сленгом, арго? Обратимся к словарным источникам.

Сленг (англ. slang): 1) то же, что и жаргон, преимущественно в англоязычных странах; 2) вариант разговорной речи (в том числе экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка.

Жаргон (франц. jargon) – социальная разновидность речи, отличающаяся от общенародного языка специфической лексикой и фразеологией. Иногда термин «жаргон» применяется для обозначения неправильной, искаженной речи.

Арго (франц. argot) – диалект определенной социальной группы (первоначально – воровской язык), создаваемый с целью языкового обособления. Характеризуется

специальной (узкопрофессиональной) или своеобразно освоенной общеупотребительной лексикой (Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989).

Молодежный сленг сочетает в себе оттенки, присущие всем трем перечисленным языковым разновидностям, – экспрессивную окрашенность, отклонение от литературных норм, переосмысление лексики с целью языкового обособления, что подтверждает ранее высказанные предположения.

Если говорить о профессиональных жаргонах, то в речи моряков, музыкантов и представителей других профессиональных групп присутствуют отдельные арготизмы как дань традиции; арго же как таковой распространен в воровской среде и употребляется при необходимости работниками пенитенциарной системы.

И, наконец, еще одно негативное явление современного русского языка – неоправданное употребление иностранных слов, звучащих из уст политиков, журналистов, дикторов радио и телевидения, со страниц периодических изданий, ворвавшихся в наш быт и повседневную жизнь. Сникерсы, памперсы, саммиты, фуршеты и т.д. вначале режут слух, а затем приживаются и засоряют наш язык. Когда речь идет о специальной терминологии, то здесь налицо объективные причины – развитие науки и техники, информационный взрыв, появление новых понятий, технологий и слов, их обозначающих, которые приходят из «приоритетной» страны. Другое дело – средства массовой коммуникации.

Если заглянуть в отечественную историю, то в ней существуют три временные иноязычные волны, захлестывавшие Россию и принешие немецкие, французские и английские заимствования. Это петровско-екатерининский период, 20-е, послереволюционные годы и, наконец, современность. Но во все времена находились люди, боровшиеся за чистоту русского языка. М. В. Ломоносов и В. К. Тредиаковский предлагали калькировать иностранные слова, сделав их понятными для русского уха. В. В. Маяковский высмеивал «фиаски, апогей и другие неведомые вещи».

Чувство языка приходит к нам благодаря чтению большой литературы, созданной мастерами слова, будь то прозаики или поэты. Но, к сожалению, молодежь читает все меньше и меньше, да и книжные прилавки завалены сегодня в основном книгами, потребляемыми на «гастрономическом» уровне.

Для педагога язык – прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия и средство воспитания, в том числе и формирования языковой культуры студентов.

Культура речи. Под культурой речи подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием.

Культура речи как наука – языковедческая дисциплина, занимающаяся изучением и совершенствованием языка как орудия культуры, однако поле ее приложения – языковые явления и сферы, не входящие в канон литературного языка и систему литературных норм (просторечие, обиходно-разговорная речь, диалекты, жаргоны, профессионализмы). Некоторые из них упоминались в начале данного раздела.

Язык имеет не только пространственные, но и временные координаты. Он изменяется вместе с социально-историческим и научно-техническим развитием общества: одни понятия устаревают, становятся архаизмами, появляются новые понятия и неологизмы, т.е. слова, их обозначающие. Происходят стилистические перемещения и сдвиги, связанные с внедрением в нашу жизнь средств массовой коммуникации и информации. Происходит «перетекание» иностранных слов без перевода из языка в язык в связи с активизацией международных связей. Такие слова, как «спутник», «гласность», «перестройка», «дума», без изменения и калькирования, вписываются в языки народов мира. О наводнении русского языка иностранными словами говорилось выше. При этом следует отметить, что их постоянное употребление делает в конце концов эти слова

привычными. Сегодня такие слова, как «спонсор», «клип», «ваучер», «брифинг», уже никого не удивляют.

Тем не менее литературный язык должен оставаться самобытным, живым, богатым и точным, передавая все оттенки смыслов, заложенных в слова. Культура речи – показатель культуры нации, а язык – одно из ее слагаемых, ее фундамент, средство человеческого общения, выражение мыслей и чувств, инструмент литературы, воспитания и образования.

Говоря о литературных нормах, нельзя не сказать о двух крайностях, их касающихся. Первая – это пуризм, неприятие изменений и новшеств в языке. Вторая – нормализаторство, т.е. преклонение перед стихией языка, что ведет к размытости языковых нормативов.

Важнейшая задача – удерживать литературную речь на достигнутом уровне современной культуры и книжно-письменной традиции и вместе с тем не допускать ее отрыва от живых истоков национального русского языка. Норма есть основной признак литературного языка. Существует вариантность нормы как следствие естественного развития языка, которую нужно отличать от искажения, ошибки.

Существуют различные варианты словесных норм:

- хронологические (архаизм, старое, устаревающее, неологизм);
- стилистические (разговорное, официально-деловое, поэтическое, профессиональное);
- собственно нормативные (диалект, просторечие, общеупотребительное, не вполне литературное).

Признаком общей культуры речи служит ее правильность, т.е. соблюдение норм (произносительных, грамматических и стилистических).

Культура речи и орфоэпия. Слово «орфоэпия» греческого происхождения (orthos – «прямой», «правильный» + epos – «речь»).

На территории России сосуществуют десятки диалектных говоров, отличающихся не только лексическими, но и произносительными вариантами. Волжское «оканье», южное «гэканье», среднерусское «ц» вместо «ч», донское «щ» вместо «ч», певучее московское койне (региональная группа больше диалекта), уральское «шта», ставропольское «аув» вместо «ов» в конце слова – все эти отклонения от русской орфоэпии, выдающие «географию» говорящего, незаметны для него самого и режут ухо слушателя, если он родом из другого региона или если он предъявляет к говорящему определенные речевые требования, связанные со статусом, профессией, аудиторией и т.д.

Многие ученые, деятели культуры, политики и государственные деятели, будучи широкообразованными людьми, сохраняют местный говор. Так, например, А. М. Горький и знаменитый кардиолог Н. М. Амосов так и не избавились от «оканья», М. С. Горбачев – от южного акцента, речь Н. С. Хрущева была полна украинизмов, как лексических, так и фонетических. Эти досадные речевые огрехи «заземляют» личность, отрицательно сказываются на имидже. Актеры, дикторы радио и телевидения изучают специальный курс «Сценическая речь», помогающий овладеть произносительными нормами национального литературного языка. На российском телевидении в студиях находятся специалисты – «слухачи», фиксирующие орфографические ошибки дикторов и ведущих, что помогает избежать их в последующих передачах.

Правильная постановка ударения – необходимый признак и важнейшее условие грамотной речи. Объективная сложность нормативной системы ударения связана с его подвижностью, «разноместностью». В ряде случаев русское ударение играет смыслоразличительную роль. Так, например, мука и мука обозначают два разных понятия. Иногда ударение фиксирует сферу употребления того или иного слова. Например, семейство лавровых – ботанический термин, но вместе с тем говорят «лавровый венок», «хаос» с ударением на первом слоге – термин из области мифологической космогонии, а в обыденном смысле «хаос» с ударением на втором слоге обозначает беспорядок.

Исследователи насчитывают более 5 тыс. общеупотребительных русских слов, в которых зафиксировано колебание ударения. Правильность ударения можно проверить по орфоэпическому словарю. Существуют справочники и пособия, в которых есть словарь трудных ударений. Например, справочник Л. И. Скворцова «Правильно ли вы говорите по-русски?». М.: Знание, 1980.

Современные произносительные нормы во многом отличаются от норм XIX в. Это вызвано нивелировкой социальных и территориальных говоров, влиянием языков – источников в заимствованных словах, сближением орфоэпии и орфографии (произношения и написания), действием живых тенденций произносительной системы. Традиционные формы произношений сохранились лишь в сценречи: например, опущение мягкого знака в конце слова, укорачивание имен, замена суффикса «еч» на «еш» в прилагательных («боюс» вместо «боюсь», «копеешный» вместо «копеечный», Пал Палыч, Ван Ваныч вместо полных Павел Павлович, Иван Иванович). Произносительные нормы остались практически неизменными и в речи эмигрантов, покинувших Россию в годы революции 1917 г.

Выбор грамматических форм и конструкций. Одним из критериев речевой культуры является правильный выбор и употребление грамматических форм и конструкций согласно требованиям нормативной грамматики, выполняемым на трех уровнях: на уровне отдельных слов, словосочетаний и целых предложений.

I уровень. К числу наиболее характерных ошибок речи, встречающихся на уровне слова, следует отнести:

- неправильное употребление рода существительных, например, «рельса» вместо «рельс», «манжет» вместо «манжета»; следует помнить о том, что слово «кофе» мужского рода, а не среднего, «мозоль» – женского рода, а «пенсне» – среднего и употребляется только в единственном числе;

- варианты множественного числа с ударяемым и безударным окончаниями: следует говорить директора, инспектора, профессора, сторожа, но тракторы, договоры, выборы, переговоры; из двух вариантов окончаний предложного падежа: в цехе, в отпуске и в цеху, в отпуску, первый вариант – литературный, второй считается просторечием;

- склонение нерусских фамилий на согласные: эти фамилии склоняются только в мужском роде; например, гражданина Карапетьяна, Казакевича, но гражданки Карапетьян, Казакевич;

- склонение иностранных имен и фамилий: следует говорить «концерт Ива Монтана», «роман Жюль Верна», а не «Ив Монтана», «Жюль Верна»;

- иногда окончание влияет на смысл слова. Сравните: образа – образы, тона – тоны, тока – токи, цвета – цветы;

- вызывает трудности родительный падеж множественного числа некоторых существительных:

- а) мужской род – пара ботинок, валенок, сапог, чулок, но пара носков, апельсинов, помидоров, рельсов, комментариев; среди армян, грузин, осетин, румын, но среди монголов, узбеков, якутов; несколько ампер, вольт, герц, ом, рентген, эрстед, микрон, но несколько граммов, килограммов, джоулей; отряд солдат, партизан, grenадер (а не grenадёр), драгун, но отряд саперов, минеров;

- б) женский род: барж, басен, вафель, домен, но долей, пригоршней, свечей (кроме выражения игра не стоит свеч);

- в кратких формах прилагательных вместо окончания -енен нужно употреблять окончание -ен; бездействен, безнравствен, величествен;

- в сравнительных формах прилагательных следует употреблять окончание -е, а не -ее, например: бойче, звонче и т.д.;

- употребляя числительные с десятичными дробями, следует говорить: 12,5 процента, 3,7 метра, а не 12,5 процентов, 3,7 метров;

- из вариантов сложного слова с первым элементом «двух» или «дву», особенно в терминах, следует отдавать предпочтение элементу дву: двускатная крыша, двуличный человек, но если второй элемент слова начинается с гласной, употребляется вариант двух – двухэтажный, двухэлементный.

Примеры можно было бы продолжить, но и приведенных случаев характерных ошибок на уровне слова достаточно, чтобы выработать привычку пользоваться словарем во всех сомнительных ситуациях, почаще проверяя уровень собственной речевой грамотности.

II уровень. Рассмотрим несколько примеров речевых ошибок на уровне словосочетаний, из которых наиболее часто встречаются неправильное употребление падежей и неправильный выбор предлогов:

- предлог благодаря требует дательного падежа, деепричастие благодаря - винительного. Следует говорить: благодаря (чему?) помощи друзей он сумел справиться с трудностями, но благодаря (кого?) родителей за понимание, сын обнял их;

- предлоги по, с, о и другие часто употребляются неправильно: например, борьба по сокращению, доклад написан по теме, выводы по фактам, на молодое поколение выпала честь, оперировать с этими данными, указал о том, что, непримирим с врагами.

Приводимые выше примеры если и не характерны для речи педагогов, то довольно часто употребительны в речи студентов, особенно приехавших на учебу из сельской местности и рабочих поселков. Речевые ошибки студентов следует тактично исправлять, но самым достойным примером является личная речевая культура преподавателей. Еще один распространенный пример ошибок II уровня:

- неправильное согласование глаголов: следует говорить: те, кто записались, те, кто проявили, мы, кто всегда боролись. В сочетании именительного и творительного падежей существительных с глаголом глагол ставится во множественном числе, если действующие лица - равноправные участники действия: отец с матерью уехали, но мать с ребенком пошла в поликлинику;

- следует также говорить: представлять собой, а не представлять из себя, в лес за грибами, а не по грибы, отчитаться в проделанной работе, а не о проделанной работе;

- нужно улавливать смысловую разницу между следующими словосочетаниями: просить денег (вообще) и просить деньги (на что-то конкретное); купить книг и купить книги (по проблемам естествознания);

- кроме того, следует избегать неоправданного нагромождения родительных, творительных и дательных падежей, приводящего к косноязычию. Например: дом племянника жены кучера брата доктора (трудно угадать, кому принадлежит дом). Или: я заинтересовался письмом, написанным крупным почерком; больных туберкулезом лечили хирургическим методом; к любви к людям примешивалось чувство сострадания и т.д.

III уровень. Ошибки третьего уровня, т.е. на уровне предложения, свойственны большинству говорящих, в том числе и педагогам, и относятся к ошибкам чаще стилового и реже грамматического характера, однако их наличие свидетельствует о недостаточной речевой культуре. К числу наиболее распространенных из них принадлежат:

- «нанизывание» союзов «что» и «который» одного на другой;

- употребление независимого причастного оборота, не свойственного русской речи. Здесь в качестве примера можно привести знаменитое чеховское: Подъезжая к сей станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа;

- смешивание действительного и страдательного залогов: работы, выполняющиеся по 1-му варианту, вместо работы, выполняемые по 1-му варианту;

- перенасыщение фразы в сослагательном наклонении частицами бы, употребляя их перед каждым из однородных сказуемых, хотя достаточно и одной;

- неоправданно частое употребление глагола является, который можно заменить словами это, есть, представляет собой и т.д.

Отдельно стоит выделить неточное употребление изречений, афоризмов. Нужно быть уверенным в их правильности. К наиболее распространенным ошибкам такого рода относятся следующие выражения:

- вернуться в родные пенаты вместо к родным пенатам;
- попасть как кур во щи вместо как кур в ощиц;
- пока суть да дело вместо суд да дело;
- растекаться мыслью по дереву вместо мыслью по древу.

Подобные ошибки - следствие незнания этимологии слов и выражений. Те, кому свойственны приведенные ошибки, не знают наверняка, что «пенаты» - это духи домашнего очага в римской мифологии, а «мысль» на старославянском языке означает «белка».

Приведенные ошибки I, II и III уровней - лишь информация к размышлению и призваны повысить интерес педагогов к проблемам языковой культуры, пробудить в них стремление к систематическому совершенствованию собственных речевых навыков, к обострению речевого «слуха» и исправлению ошибок в речи студентов.

Речевые огрехи педагогов - явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавателей воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых. Достаточно вспомнить фильм «Доживем до понедельника», в котором учительница начальных классов сетует: ««Не ложите зеркальце в парты!»» - а они все ложат и ложат». Естественно, что вслед за учительницей первоклассники тоже будут вместо «класть» говорить «ложить».

Итак, правильное произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений - суть неотъемлемые качества речевой культуры. Но это лишь фундамент, на котором выстраивается здание лекторского мастерства педагога, чей язык должен быть точен и прост и вместе с тем выразителен и богат.

Слагаемые ораторского искусства. Однажды на лекции, посвященной ораторскому искусству, был задан вопрос: «Сколько слов должен знать вузовский преподаватель, чтобы иметь основание утверждать, что он овладел культурой речи?» Что можно ответить на такой вопрос? Современный русский язык содержит около 120 тыс. слов. Средний человек употребляет 5 – 6 тыс. слов. Лексикон преподавателя составляет 10 – 12 тыс. слов, не считая терминологии. Но богатая лексика и отличная ориентированность в научной терминологии сами по себе еще не создают ораторского искусства. Необходимы умение отобрать из личного запасника нужные слова и образовать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует выбирать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль; использовать все богатство языка, его гибкость, пластичность, выразительность. Только при выполнении этих условий язык - не только носитель информации и средство общения, но и источник эмоционального и воспитательного воздействия. Искусство красноречия - это искусство «глаголом жечь сердца людей». Старославянское «глаголеть» означает «говорить», ибо основной смысл предложения сконцентрирован в глаголе. Вот почему верно найденные глагол, глагольные формы придают речи действенный характер, делают ее динамичной, убедительной. Большое значение в выразительности языка лектора имеют прилагательные, характеризующие явления, факты, события, придающие им зримость, наглядность, вызывающие нужные ассоциации.

Одним из наиболее распространенных ораторских приемов являются повторы. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой – дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей.

Мысль оратора при повторе развивается от тезиса к прямому утверждению; мысль, тезис, идея повторяются с определенными интервалами. Чтобы повторы не создавали впечатления монотонности и не утомляли слушателя, лектор должен использовать синонимы, вариантные фразы. Можно строить их по принципу градации, т.е. такой конструкции повторяющихся тезисов, когда каждый последующий усиливает характеристику явления. Повторы и особенно градации способствуют запоминанию и фиксации сказанного.

Хорошо концентрируют внимание слушателей риторический вопрос и риторическое обращение - ораторские приемы символического характера, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу лекции использовать и диалоговую форму общения для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности знаменитые беседы Сократа и Платона. Спонтанный вопрос - ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной лекции. Вузовские преподаватели предпочитают монологическую речь.

Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. Выразительность языка - понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявляются в зависимости от степени овладения речевой культурой.

Эмоциональность речи придают тропы, т.е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и художественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания.

В речи оратора или лектора могут успешно использоваться ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории из жизни знаменитых ученых по профилю лекции. Они купируют «пики внимания», наступающие через каждые 15-20 минут, развивают ассоциативное мышление слушателей, расширяют их кругозор, повышают уровень общей культуры, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию. Лектор должен любить иронию, юмор и быть способным на сарказм в воспитательных целях. Используя крылатые слова и литературные образы, следует следить за тем, чтобы они были понятны, а в случае надобности - разъяснять их смысл и источники.

Ораторское искусство предполагает умение импровизировать, свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств (нехватка или перераспределение лекционного времени, уровень подготовленности аудитории и др.).

Речь оратора не должна быть обрывистой, как бы клочковатой, изобиловать паузами или словами-паразитами, междометиями типа «м-м», «о», «так сказать» и т.д. О таких «ораторах» говорят: «У него слово слову костыль подает». Нельзя замолкать на полужае, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, разворачиваться в ровном темпе и ритме. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями. Как известно, формулировки, отдельные фрагменты лекционного материала диктуются, т.е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, лектор может добиться нужной реакции слушателей.

Умение держаться перед аудиторией - одно из слагаемых ораторского мастерства. Слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный оратор не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой, наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает

зачем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий – засунул в карман руку, уставился в потолок.

Между тем в совокупности выразительные средства - движение рук, кистей рук, выражение лица – неотъемлемые части ораторского искусства. Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. Они могут иметь некоторые национальные отличия, например, у болгар «да» выражается жестом, аналогичным русскому «нет». Но всегда и жест, и мимика подкрепляют мысль, наглядно ее демонстрируют, проясняют подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова. Существует своеобразный код, знаковая система ораторской жестикуляции, например, отрицание - как бы «минус», прочерченный рукой в воздухе. Утверждение - взмах руки сверху вниз. Рука, прижатая к сердцу, - подтверждение искренности, а сжатая в кулак - выражение убежденности, и т.д. Но нельзя злоупотреблять жестом - чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивационным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь». Слуховые и зрительные физические действия оратора хорошо отрабатывать перед зеркалом. Полезно прочитать свою лекцию дома, но запрограммировать жесты нельзя. Более подробные рекомендации по ораторскому искусству изложены в специальных учебниках и пособиях.

Психология в ораторском искусстве. Психологические аспекты красноречия проявляются в ораторском творчестве и в восприятии слушателями публичной речи. Имея разные объекты и будучи относительно самостоятельными, они действуют одновременно в живом общении говорящего с аудиторией. Вне такого единства психология ораторского искусства просто не существует. Главная психологическая задача оратора - пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддержание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления - едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Как уже отмечалось выше, кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15-20-й минутах, второй - на 30-35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс. Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т.д.

Результаты социологического опроса показали, что слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты:

- 43% – актуальность тематики, профессионализм;
- 39% – искренность, правдивость лектора;
- 32 % – глубину анализа поднятых проблем;
- 32 % – конкретность подхода к рассматриваемым вопросам;
- 31,5% – обоснованность, доказательность, убедительность;
- 31 % – выразительность речи, остроумие;
- 19% – логику изложения материала.

Таким образом, мы видим, что в оценочных критериях аудитории сочетаются мотивация, психология восприятия, удовлетворение эстетического чувства. Следовательно, для успешного выступления оратору необходимо сочетание этих слагаемых.

Вопросы:

1. Сущность и генезис педагогического общения
2. Гуманизация обучения как основа педагогического общения
3. Стили педагогического общения
4. Монолог и диалог в педагогическом общении
5. Содержание и структура педагогического общения

6. Особенности педагогического общения в вузе
7. Основы коммуникативной культуры педагога.

Литература

- 1.Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов : Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-.
- 2.Голованова, Н. Ф.** Педагогика : учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
- 3.Столяренко, Л. Д.** Психология и педагогика [Электронный ресурс] : учебное пособие для вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко ; СГАУ. - 4-е изд. - Электрон. текстовые дан. - М. : Юрайт, 2011. - 1 эл. опт. диск (CD-ROM). - (Учебник для вузов. Электронная версия). - ISBN 978-5-9916-1281-4.

СОДЕРЖАНИЕ

Лекция 1. Предмет и задачи педагогики и психологии высшей школы: введение в учебную дисциплину	2
Лекция 2 Дидактика высшей школы.....	15
Лекция 3 Модернизация высшего профессионального образования.....	22
Лекция 4 Формы организации учебного процесса в высшей школе.....	32
Лекция 5 Основные направления совершенствования структуры современного высшего образования.....	51
Лекция 6 Система высшего образования в мире. Актуальные проблемы высшего и послевузовского профессионального образования России.....	57
Лекция 7 Интенсификация обучения посредством использования образовательных технологий, методов активного обучения.....	82
Лекция 8 Психологические особенности обучения студентов высших учебных заведений.....	96
Лекция 9 Психологические особенности воспитания студентов в высших учебных заведениях.....	108
Лекция 10 Технология педагогического взаимодействия как условие эффективной педагогической деятельности.....	134