

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Кафедра «Психология»

В. А. Клименко
С. Н. Островский
Т. В. Шершнёва

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебно-методическое пособие

*Рекомендовано учебно-методическим объединением по образованию
в области транспорта и транспортной деятельности, строительства
и архитектуры, в области профессионально-технического обучения*

Минск
БНТУ
2020

УДК 378.013+159.9(0,75.8)

ББК 74.58я7

К49

Рецензенты:

декан гуманитарного факультета
ЧУО «Институт современных знаний им. А. М. Широкова»,
канд. пед. наук, доцент *С. А. Пуйман*;
кафедра психологии и педагогики УО «Белорусского
государственного университета культуры и искусств»

Клименко, В. А.

К49 Педагогика и психология высшей школы: учебно-методическое пособие / В. А. Клименко, С. Н. Островский, Т. В. Шершнёва. – Минск : БНТУ, 2020. – 268 с.
ISBN 978-985-583-072-7.

В учебно-методическом пособии представлен конспект курса лекций по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы», разработанный в соответствии с типовой учебной программой, утвержденной 18.07.2011, рег. № ТД-СГ.019/тип. Рассматриваются основные психологические, педагогические и акмеологические проблемы высшего образования, современные подходы к их решению.

Адресовано магистрантам, а также аспирантам, обучающимся по педагогическим и психологическим специальностям, слушателям курсов повышения квалификации и практическим работникам высшей школы.

УДК 378.013+159.9(0,75.8)

ББК 74.58я7

ISBN 978-985-583-072-7

© Клименко В. А., Островский С. Н.,
Шершнёва, Т. В., 2020

© Белорусский национальный
технический университет, 2020

Оглавление

Введение	4
Раздел I. Общие основы педагогики высшей школы	7
Тема 1.1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»	7
Тема 1.2. Система высшего образования в современных условиях	19
Раздел II. Дидактика высшей школы	36
Тема 2.1. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	36
Тема 2.2. Основные методы, формы и средства обучения в вузе	57
Тема 2.3. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	76
Тема 2.4. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе	90
Тема 2.5. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза	112
Раздел III. Теоретико-практические основы воспитания в высшей школе	122
Тема 3.1. Сущность процесса воспитания в вузе	122
Тема 3.2. Воспитательная система в вузе	139
Раздел IV. Педагогический менеджмент в системе высшего образования	151
Тема 4.1. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента	151
Тема 4.2. Педагогический мониторинг	160
Раздел V. Общие основы психологии высшей школы	170
Тема 5.1. Введение в психологию высшей школы	170
Тема 5.2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе	182
Раздел VI. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе	222
Тема 6.1. Учебная деятельность студента	222
Тема 6.2. Психологические основы педагогической деятельности в вузе	238
Библиографический список	262

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость обновления образовательных стратегий и концепций вызвана изменением роли образования в современном динамичном мире, в котором оно становится важнейшим механизмом развития личности, социума, цивилизации в целом. Потребность в повышении качества высшего образования обусловила переход вузов на систему многоступенчатой подготовки специалистов, предполагающую обновление структуры, содержания и технологий образовательного процесса в соответствии с мировыми образовательными тенденциями. Вследствие этого в настоящее время учебный процесс в вузах стал более сложным по своим целям, задачам, интенсивности и содержанию. Он требует глубокого психологического осмысления закономерностей учебной деятельности, принципов и методов обучения и воспитания, формирования личности и коллектива студентов.

Одним из главных условий совершенствования образовательной сферы общества является наличие высококвалифицированных преподавательских кадров для высшей школы. В этой связи становится очевидной актуальность изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» студентами магистратуры всех специальностей, главной целью освоения которой является формирование у магистрантов готовности к осуществлению в вузе профессионально-педагогической деятельности на высоком научно-методическом уровне, освоению образовательных инноваций и проведению научных исследований в сфере образования.

Задачи изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» определяются требованиями к овладению магистрантами обобщенными знаниями и умениями, лежащими в основе психолого-педагогических компетенций и включающих:

- компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных, гендерных и психологических особенностей студентов, механизмов их мотивации;
- компетенции, направленные на организацию и осуществление процесса обучения, активизацию самостоятельной работы студентов;
- компетенции, обеспечивающие организацию процесса воспитания студентов;

– компетенции, обеспечивающие овладение эффективными педагогическими технологиями и совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе на основе компьютерных и мультимедийных средств);

– компетенции, направленные на продуктивное решение коммуникативных проблем педагогической деятельности;

– компетенции, связанные с проведением педагогического мониторинга;

– компетенции, обуславливающие освоение педагогических инноваций, проведение научных исследований в области педагогики и психологии образования;

– компетенции непрерывного профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

Формирование указанных компетенций обеспечивается освоением следующих обобщенных психолого-педагогических знаний и умений.

Магистрант должен *знать*:

– понятийный аппарат, методологические основы и методы педагогики и психологии высшей школы;

– направления, закономерности и принципы развития системы высшего образования;

– передовой педагогический опыт и инновации в сфере высшей школы;

– сущность педагогической деятельности в высшей школе и психологические основы педагогического мастерства и творчества преподавателя;

– индивидуальные особенности студентов и методы их диагностики, способы и условия мотивации и адаптации студентов;

– психолого-педагогические особенности взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;

– подходы и принципы отбора и конструирования содержания высшего образования;

– основные формы и средства организации и осуществления процессов обучения и воспитания, активизации самостоятельной работы студентов, проведения НИРС;

– эффективные образовательные технологии, подходы и принципы разработки и применения современного учебно-методичес-

кого обеспечения образовательного процесса (в том числе на основе электронных средств обучения);

– основы педагогического менеджмента и мониторинга.

Магистрант должен *уметь*:

– конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи;

– использовать и совершенствовать методы, методики, технологии обучения и воспитания студентов;

– проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных мероприятий, внеаудиторной самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов;

– управлять качеством, организовывать образовательный процесс с использованием педагогических инноваций и с учетом личностных особенностей студентов;

– устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса;

– планировать и осуществлять научные исследования в области педагогики и психологии высшего образования.

Содержание учебно-методического пособия по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» разработано в соответствии с указанными выше психолого-педагогическими компетенциями и соответствующими им обобщенными знаниями и умениями.

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 1.1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук. Предмет, задачи и основные категории педагогики высшей школы.

2. Образование как всеобщая форма развития личности, общественного сознания и общества в целом. Образование как единство обучения, воспитания и развития личности.

3. Особенности развития высшей школы в современных условиях.

4. Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук.

Предмет, задачи и основные категории педагогики высшей школы

Педагогика высшей школы – отрасль педагогической науки, изучающая педагогические закономерности и средства организации и осуществления образовательного процесса (самообразования), обучения, воспитания (самовоспитания), развития (саморазвития) и профессиональной подготовки студентов (слушателей) к определенному виду деятельности и общественной жизни.

Предметом педагогической науки в его строго научном и точном понимании является воспитание как особая функция человеческого общества. Исходя из такого понимания, предметом педагогики выступают следующие основные педагогические категории: образование, обучение, воспитание, развитие, формирование.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» *образование* – это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося (ст. 1.6); *обучение* – целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей; *воспитание* – целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмо-

ционально-ценностной сферы личности обучающегося (ст. 1.1); *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).

Педагогика высшей школы – это наука, которая изучает закономерности процесса обучения, воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза.

Она включает в себя две самостоятельные научные области:

- 1) дидактика высшей школы;
- 2) теория и методика воспитания в высшей школе.

Объект педагогики высшей школы – педагогические системы, функционирующие в высших учебных заведениях (личность студента, студенческая группа, курс, факультет, вуз, общественные организации студентов и преподавателей и т. д.), а также системы управления вузами (Министерство образования, отделы и управления вуза и др.).

Предметом педагогики высшей школы в общем виде являются закономерности образовательного процесса (процесса обучения и воспитания) в вузе.

В предметное поле педагогики высшей школы входит:

- разработка сущности и содержания процесса обучения и воспитания личности студента в высшей школе;
- формирование модели специалиста с высшим образованием;
- исследование методов, способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов;
- разработка организационных форм и средств обучения и воспитания в высшей школе;
- формирование принципов разработки методик учебных дисциплин вузовского образования;
- разработка методов подготовки и переподготовки преподавателей;
- выработка методов оценки знаний студентов и профессионального мастерства преподавателей и др.

Основные задачи педагогики высшей школы:

1. Разработка концептуальных основ непрерывного профессионального образования, всех его звеньев, профессиональной ориентации (довузовской подготовки), вузовской подготовки, послевузовского образования.

2. Исследование вопросов профессиональной подготовки будущих специалистов в различных типах учебных заведений по традиционной и многоуровневой системе, разработка теории и методики профессиональной подготовки.

3. Исследование сущности и закономерностей процесса воспитания студенческой молодежи, личности будущего специалиста, и на этой основе разработка методических рекомендаций.

4. Изучение содержания и закономерностей процесса обучения в высшей школе, различных его видов и на этой основе разработка методических рекомендаций и новых прогрессивных педагогических технологий.

5. Теоретическое обоснование и разработка моделей специалиста XXI века.

6. Исследование деятельности общественных организаций и формирований, их роли в профессиональной подготовке и воспитании будущих специалистов, в развитии студенческого самоуправления, определение путей повышения эффективности их работы.

7. Изучение и анализ деятельности профессорско-преподавательского состава вузов, выявление наиболее продуктивных авторских методик и педагогических технологий обучения, разработка профессиографических характеристик и требований к преподавателю вуза.

8. Изучение вопросов руководства воспитательно-образовательным процессом в вузе на разных уровнях, определение оптимальных форм и методов деятельности управленческих структур.

Категории педагогики высшей школы разделяют на три вида:

1) *методологические категории*: педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая идея, педагогическая закономерность, педагогический принцип;

2) *процессуальные категории*: обучение, воспитание, развитие, формирование личности, образовательный процесс, учебный и воспитательный процесс;

3) *существенные категории*: профессиограмма специалиста, цели, задачи и содержание обучения и воспитания, деятельность (преподавателя и студента), планирование учебной работы, формы, методы и средства обучения и воспитания, управление учебно-воспитательным процессом, самостоятельная работа студентов, научно-исследовательская работа студентов (НИРС) и др.

2. Образование как всеобщая форма развития личности, общественного сознания и общества в целом. Образование как единство обучения, воспитания и развития личности

Образование в узком смысле представляет:

1) процесс и результат усвоения определенной системы знаний, умений и навыков и на этой основе соответствующего уровня развития личности;

2) совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях;

3) процесс воспитания, самовоспитания, формирования облика человека, где главным является не количество знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распоряжаться своими знаниями [69].

Однако новые концепции о развитии образования связаны с углублением его сущности, как процесса не только передачи знаний, умений и навыков, но и осознания человеком себя в окружающем мире на всем пути своей жизнедеятельности. Поэтому под **образованием в более широком смысле** понимается *целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем человеке материальном и духовном мире, творческой и моральной личности*. В этом случае главная цель образования состоит в овладении системой научных и культурных ценностей, накопленных человечеством, в приобретении знаний, умений и навыков, формировании на их основе мировоззрения, морали, поведения, нравственных и других качеств личности, развитии ее творческих сил и способностей, подготовке к общественной жизни и трудовой деятельности.

Таким образом, образование определяют не только знания, умения и навыки человека, но и его личностные качества, мировоззренческие и поведенческие приоритеты. Причем гармоничное сочетание знаний с личными качествами человека является главным моментом в процессе обучения и воспитания. По утверждению выдающегося немецкого философа М. Хайдеггера, настоящее образование предназначено создавать, удерживать и возобновлять все богатство культурно-исторических и духовных ценностей, охватывать

духовность человека в целом, открывать его сущность и достоинство, сохранять истину и тайну бытия [79].

Образование можно представить в виде триединого целостного процесса становления личности – усвоение социального опыта, воспитание и развитие. Обучение в сочетании с другими видами деятельности (производственный труд, самоуправление, самодеятельность и др.) не только обеспечивает усвоение индивидом предшествующего социального опыта, но и способствует его развитию и воспитанию. Исходя из этого, содержание образования обуславливается совокупностью следующих компонентов: во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений; во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности; в-третьих, умственным, духовным и физическим развитием человека.

Выделяют четыре основных аспекта понятия образования: образование как ценность; образование как система (институт); образование как процесс; образование как результат [17].

Ценность образования состоит в единстве государственной, общественной и личностной составляющих. Действительно, экономический, научный, культурный потенциал любой страны во многом зависит от состояния и развития национальной системы образования. Но в то же время государственно-общественная значимость образования неотделима от личностной его ценности. Только высококвалифицированная и активная личность способна в условиях конкурентной рыночной среды найти интересную высокооплачиваемую работу и обеспечить себе достойную жизнь.

Образование как **система** включает в себя различного уровня и профиля (государственные и негосударственные) учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества.

В соответствии со статьей 11 Кодекса Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное.

Система образования Республики Беларусь включает в себя системы дошкольного образования, общего среднего образования, профессионально-технического образования, среднего специального образования, высшего образования, послевузовского образования,

дополнительного образования детей и молодежи, дополнительного образования взрослых, систему специального образования.

Основное образование (ст. 12) – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования.

Основное образование в Республике Беларусь включает в себя следующие уровни: дошкольное образование; общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; послевузовское образование.

Дополнительное образование (ст. 13) – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования. Дополнительное образование подразделяется на следующие виды: дополнительное образование детей и молодежи; дополнительное образование взрослых.

Специальное образование (ст. 14) – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

В образовании как **процессе** передачи и усвоения знаний, умений и навыков и формирования разносторонней личности выделяют два главных взаимосвязанных структурных компонента: процесс обучения и процесс воспитания.

Образование как **результат** оценивается на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях. На индивидуально-личностном уровне результат образования обусловливается достижением обучающимися определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверением этого соответствующим документом (аттестатом зрелости, дипломом об окончании профессионально-технического, среднего специального, высшего учебного заведения и т. д.). На государственном уровне результат образования (эффективность функционирования системы образования) оценивается опосредованно на основе экономического, научно-технического и культурного прогресса страны.

В настоящее время можно выделить две основные образовательные парадигмы: традиционалистическая парадигма (или информационно-знаниевая) и личностно-ориентированная (гуманистическая или субъект-субъектная).

Главная цель *информационно-знаниевой 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 обучаемого 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.

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

Главная цель личностно-ориентированной (гуманистической или субъект-субъектной) парадигмы – 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-настоя-

шему 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.

Таким образом, образование представляет собой единство обучения, воспитания и развития личности. Кроме того, образование есть всеобщая форма развития не только личности, но и общественного сознания и общества в целом.

3. Особенности развития высшей школы в современных условиях

Высшее образование (ст. 202 Кодекса РБ «Об образовании в Республике Беларусь») – уровень основного образования, направленный на развитие личности студента, курсанта, слушателя, их интеллектуальных и творческих способностей, получение ими специальной теоретической и практической подготовки, завершающийся присвоением квалификации специалиста с высшим образованием, степени магистра.

Высшее образование является главным фактором экономического и социального прогресса в обществе. Особенно его роль возрастает в современных условиях. Трансформация социально-экономических отношений белорусского общества, становление экономики знаний, инновационное развитие всех отраслей народного хозяйства обуславливает формирование в высшей школе специалистов новой формации – инновационно-ориентированных специалистов, способных в современных условиях адекватно ответить на те системные вызовы, которые возникают в последние десятилетия и отражают как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития страны. Вместе с тем, доминирование в высшей школе информационно-знаниевого подхода при подготовке специалистов – основная причина неумения выпускников вузов прогнозировать ситуацию, ориентироваться в условиях, допускающих принципиальную неопределенность. В результате этого общество часто бывает не готово прогнозировать и свое-

временно отзывать на возникающие проблемы – экономические, энергетические, экологические, социальные и др.

Все это требует кардинальных изменений в системе высшего профессионального образования, направленных на обеспечение его соответствия, как требованиям инновационной экономики, так и запросам белорусского общества.

Исходя из новых социально-экономических реалий образовательный процесс в высшей школе в настоящее время должен характеризоваться следующими основными свойствами: гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, диверсификации, многовариантности, многоуровневости, компьютеризации, информатизации, индивидуализации, непрерывности.

Свойство *гуманизации* образовательного процесса раскрывается в его ориентации на развитие и становление отношений взаимного уважения студентов и преподавателей, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранении и укреплении их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Такой образовательный процесс гарантирует обучающимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация образовательного процесса – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация образовательного процесса связана с ориентацией образовательных программ, построенных на учете склонностей, способностей и интересах учащихся на достижение задач образования и развития в соответствии с их образовательными ресурсами.

Диверсификация (лат. *diversicatio* – изменение, разнообразие) как свойство образовательного процесса раскрывается в широком использовании образовательных программ, разнообразием уровней и форм получения образования, широким спектром различных образовательных целей и деятельностей в их осуществлении.

Многовариантность означает создание в образовательном процессе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса

к успеху, стимулирование студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования. Например, подготовка специалиста в вузе – 4 года обучения, подготовка магистра – 1–2 года обучения характеризуют особенности образовательного процесса на каждом уровне образования.

Информатизация образовательного процесса связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе образования человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современных видео-, аудиотехники и компьютеров.

Индивидуализация образовательного процесса – это его построение с учетом индивидуальных особенностей учащихся во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность образовательного процесса означает, что в современном мире это постоянное образование и самообразование человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

4. Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методология педагогики – совокупность гносеологических подходов, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

В качестве основных методологических установок в любом педагогическом исследовании выступают следующие:

- определение цели исследования с учетом уровня развития педагогической науки, потребностей практики образования, социальной актуальности и реальных возможностей научного коллектива или ученого;

- рассмотрение дидактических и воспитательных проблем с позиций многих наук о человеке (философии, антропологии, медицины, педагогики, психологии, социологии, культурологии и др.);

- изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития;

- ориентация на системный подход в исследовании (выявление структуры, взаимосвязи элементов, их соподчиненности, динамики развития, тенденций, факторов, условий);

- выявление и разрешение противоречий в процессе обучения или воспитания, в развитии личности и коллектива.

С объектом и предметом науки тесно связан и ее **метод** (от греч. *methodos* – путь, прослеживание). Под методом понимается совокупность определенных правил, приемов, норм практического и теоретического освоения действительности.

Методы педагогических исследований – пути и способы познания объективной реальности педагогических явлений. Конечная цель педагогических исследований – установление закономерностей в педагогических процессах.

Методы педагогических исследований можно классифицировать на четыре основные группы:

1. Методы организации исследования:

- комплексный (изучение объекта, явления как системы);

- сравнительный (изучений разных обучающихся, групп, условий для последующего сравнения);

- лонгитюдный (выявление изменений в течение длительного времени).



Рис. 1. Методологические и теоретические основы педагогики

2. Методы сбора данных:

- педагогическое наблюдение;
- самонаблюдение, самоанализ, самооценка;
- анкетирование (опрос, интервью);
- педагогический эксперимент;
- анализ, обобщение педагогического опыта;
- анализ педагогической документации;
- педагогическая беседа;
- педагогический анализ биографий;
- экспертный анализ и оценка;
- анализ и оценка результатов деятельности;
- педагогическое тестирование (контрольный опрос, контрольная работа, определение особенностей и развития интеллекта, памяти, способностей, обучаемости и др.);

– педагогический консилиум (групповой экспертный анализ и оценка);

– хронометраж, документирование, видеосъемка, аудиозапись и др.

3. Методы обработки полученных данных:

– количественные (обсчет полученных данных, ранжирование, процентиrowание, шкалиrowание, корреляционный и факторный анализ, составление таблиц и графиков и др.);

– качественные (систематизация, группировка, типологизация, педагогический анализ собранных обобщенных данных, синтез и обобщение, структурный анализ и др).

4. Методы интерпретации и оценка данных:

– системный (выявление исследуемого явления как педагогической системы, ее элементов, их системных свойств и функций);

– структурный (выявление составных частей-элементов исследуемого явления);

– каузальный (констанция и объяснение обнаруженных причинно-следственных связей и закономерностей);

– функциональный (определение динамики, функций исследуемого явления в системе отношений с более крупной системой);

– генетический (выявление становления и развития, их этапов и тенденций);

– апробационный (проверка правильности выводов и оценок на практике) и др.

Тема 1.2. Система высшего образования в современных условиях

1. Роль высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Многоуровневая система высшего образования.

2. Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях.

3. Развитие различных типов вузов. Университеты в системе высшего образования.

4. Послевузовское образование как условие непрерывного образования.

5. Тенденции развития национальных систем высшего образования в странах Европы и Содружества независимых государств.

1. Роль высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Многоуровневая система высшего образования

В современных условиях ценностные доминанты высшего образования определяются реалиями переходного периода общества от индустриальной стадии к становлению постиндустриальной (информационной) цивилизации. Во-первых, развитие инновационных технологий предполагает приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых. Во-вторых, информационная революция и трансформация общества в информационное общество диктует необходимость формирования информационной культуры обучаемых и одновременно требует усиления информационной ориентации содержания образования и широкого внедрения информационных технологий в учебный процесс. В-третьих, всеобщий экологический кризис ставит перед образованием, и особенно инженерным, задачу изменения всеобщего экологического сознания, воспитания профессиональной нравственности и ориентации специалистов на разработку и применение экологически чистых технологий и производств. В-четвертых, отставание темпов развития общественного сознания от скорости развития глобальных проблем человечества требует формирования у студентов планетарного мышления, что обуславливает введение в образовательный процесс вуза таких дисциплин, как системное моделирование, синергетика, глобалистика, прогностика и др. Это будет способствовать формированию у студентов нового целостного миропонимания, ноосферного мышления, новых ценностных ориентаций на основе общегуманистических доминант, что не противоречит развитию национального самосознания. В-пятых, уменьшение интеллектуального потенциала общества требует повышения качества подготовки специалистов, ее фундаментализации. В-шестых, решение вышеназванных проблем напрямую связано с усилением воспитательной компоненты профессионального образования, духовным и нравственным воспитанием молодого поколения.

Исходя из этого, в настоящее время целью высшего образования является подготовка специалистов, адекватных по своим социально-профессиональным качествам развитию современного общества. Перед высшими учебными заведениями ставится задача формирова-

ния творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию материального и духовного мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры в целом.

Анализ мировых тенденций развития высшего образования показывает, что отличительными чертами функционирования его в современных условиях выступают: широкая диверсификация образования, то есть многовариантность, многообразие, многомодельность; гибкость в сроках начала и завершения вуза; переход высшего образования к парадигме «образование на протяжении всей жизни»; усиление связей высшей школы со всеми ступенями послесреднего образования; гуманизация и гуманитаризация высшего образования; усиление направленности на междисциплинарные, многодисциплинарные и трансдисциплинарные образовательные программы; внедрение модульных учебных программ в качестве организационных рамок обучения; непрерывная адаптация программ к будущим потребностям производства; повышение роли и уровня научных исследований в высшей школе; интернализация высшего образования; развитие мобильности студентов и преподавательских кадров высшей школы и др.

Совершенствованию системы высшего образования и формированию творческой всесторонне и гармонично развитой личности современного специалиста будет способствовать переход вузов на двухступенчатую подготовку (включая подготовку специалистов и магистров). Отличительной особенностью двухуровневой системы высшего образования выступает глубокая теоретическая базовая подготовка, а также последовательное прохождение образовательных уровней (программ), соответствующих дипломированному специалисту (образовательно-профессиональная программа) и магистру (образовательно-научная программа). Структура такой системы высшего образования предполагает следующие уровни:

первый – подготовка специалиста с высшим образованием (4–4,5–5 лет), который предусматривает возможность получения диплома специалиста с высшим образованием. Обучение на данной ступени включает углубленную гуманитарную, общенаучную и профессионально ориентированную подготовку по соответствующему направлению;

второй – специализированная подготовка в определенной области профессиональной деятельности (срок обучения 1–2 года с полу-

чением диплома магистра). Данный уровень обучения предусматривает углубленную подготовку по конкретному направлению профессиональной деятельности. Кроме того, обучение на второй ступени предусматривает подготовку для творческой научной, научно-педагогической или административно-управленческой деятельности по определенной специальности.

Реформирование высшей школы и переход на многоуровневую (двухступенчатую) подготовку квалифицированных специалистов способствует дифференциации и индивидуализации обучения, расширяет возможности вузов в удовлетворении образовательных запросов личности и общества, повышает качество образовательной, профессиональной и научной подготовки специалистов.

2. Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях

Образование как один из главных социальных институтов общества выполняет в государстве очень важные социальные функции. К числу **основных социальных функций системы высшего образования** относятся:

а) социально-экономические, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества;

б) социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы;

в) культуротворческие, направленные на развитие духовной жизни общества, где образованию принадлежит решающая роль в формировании личности, сохранении и развитии духовного наследия.

При этом следует подчеркнуть, что взаимодействие и переплетение вышеназванных функций имеет тенденцию к дальнейшему возрастанию. Если рассмотреть более подробно основные социальные функции образовательной системы, то можно вычленить следующие: передача подрастающему поколению накопленных знаний; обеспечение преемственности социального опыта; усвоение ценностей господствующей культуры; социализация личности; содействие

продвижению индивида к более высокому социальному статусу; осуществление посредством образования специфического капиталовложения в будущее [4].

Одна из основных социальных функций системы высшего образования заключается в *передаче подрастающему поколению накопленных знаний*. Именно в процессе образования происходит передача от поколения к поколению всех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение молодежью результатов человеческого познания, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Знания, умения и навыки могут передаваться через деятельность семьи, дошкольных детских учреждений, общеобразовательной школы, в процессе обучения в профессиональных (специальных) учебных заведениях (начальная, средняя специальная и высшая профессиональная школы), а также посредством других типов учебных заведений или приобретаться индивидом самостоятельно.

Вторая важная функция системы высшего образования состоит в том, что она обеспечивает *преемственность социального опыта*. Социальный опыт представляет собой результат практической и познавательной деятельности предыдущих поколений. Передаваемые от поколения к поколению знания, умения и навыки предстают перед современниками как предметно воплощенные человеческие усилия, нормы, эстетические вкусы, нравственные ценности, приемы мастерства, транслятором которых выступают обучение и воспитание. Закрепленный в знаниях, умениях и навыках человеческий опыт, осуществляясь в конкретных действиях, остается в настоящем, но одновременно актуализирует в себе прошлое и содействует формированию будущего.

Третьей важной функцией высшего образования является *усвоение ценностей господствующей культуры* (культурная функция). Французский философ и социолог Э. Дюркгейм подчеркивал, что основная функция образования – передавать подрастающим поколениям ценности господствующей культуры. Образование и культура – понятия, теснейшим образом между собой связанные. Слово «культура» (от лат. *cultura*) означает «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание». Понятие «культура» включает в себя все сферы духовной жизни человека (его нравственное, этическое, эстетическое и физическое развитие, мировоззрение, способы и формы общения людей между собой).

Формирование человека как конкретной многоаспектной личности осуществляется в определенном культурном пространстве. Национальная культура, а, следовательно, и образование как ее часть, выступают основой его духовной преемственности с предыдущими поколениями и связующим мостом с будущими поколениями и создает необходимые условия для его благоприятного духовного и физического развития, обеспечивает своего рода естественное «врастание» (интеграцию) человека в систему духовных и материальных ценностей своего народа. Исходя из этого, образование должно опираться на национальную основу, и в то же время это не означает его изоляцию от других культур. Наоборот, формирование в современных условиях личности молодого человека обуславливает необходимость гармоничного сочетания элементов национальной и мировой культуры. Такой подход базируется на принципе гуманности и обеспечивает целостность процесса становления личности, создает условия для реализации ее потенциала, полного раскрытия ее сущности.

Четвертая функция высшего образования раскрывается в процессе *социализации личности*, накопления и развития ее духовного, интеллектуального и социального потенциала. Социализация представляет собой многосторонний процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, образцов поведения, присущих определенной социальной группе или обществу в целом и позволяющих ему функционировать в качестве активного субъекта общественных отношений и деятельности [68].

Посредством формирования у молодого поколения знаний, установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, норм поведения, господствующих в данном обществе, молодежь приобщается к жизни общества и интегрируется в социальную систему. Процесс социализации в общем смысле может быть представлен как процесс подключения к культуре общества. При этом данный процесс адаптации к культурной среде осуществляется практически всю жизнь индивида. Поэтому социализация может быть представлена как процесс постоянного усвоения социальных ролей и образцов поведения; овладения формами, ценностями, символами, нормами, традициями, языками, смыслами и культуры; приобретение собственного социокультурного опыта и личностной (социальной, этнической, конфессиональной и т. д.) идентичности и достижение статуса самостоятельного и автономного деятеля (субъекта), способного

к принятию ответственных решений, касающихся его жизни и взаимодействия с обществом [70].

Функционирование образовательной системы (в том числе высшего образования) представляет собой также специфическое *капиталовложение в будущее*. Определенный уровень образования не является неким предметом или вещью, которую, овладевши этим уровнем, человек может употреблять немедленно вместе с получением диплома. Такой уровень представляет данному индивиду возможности, которые позволяют ему затраченные в годы учебы усилия реализовать в успешной деятельности – по избранной профессии в будущем. Общество же в целом заинтересовано дать подрастающему поколению необходимый для его успешной самостоятельной деятельности в будущем образовательно-интеллектуальный потенциал.

3. Развитие различных типов вузов. Университеты в системе высшего образования

В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь осуществляется на базе общего среднего, среднего профессионального или среднего специального образования.

Учреждения высшего образования в Республике Беларусь могут быть следующих видов (ст. 207 Кодекса об образовании в Республике Беларусь):

- классический университет;
- профильный университет (академия, консерватория);
- институт;
- высший колледж.

Обучение в них заканчивается сдачей государственного экзамена по профилю специальности и (или) защитой дипломного проекта (дипломной работы).

В *университете (классическом)* осуществляется подготовка специалистов на всех уровнях высшего образования по ряду профильных специальностей, главным образом для научной деятельности, переподготовка и повышение квалификации специалистов и руководящих работников соответствующих специальностей; проводятся фундаментальные научные исследования по широкому спектру природоведческих, гуманитарных и других направлений науки, техни-

ки и культуры. Университет является ведущим научным и методическим центром развития образования, науки и культуры.

Профильный университет (академия, консерватория) осуществляет подготовку специалистов на всех уровнях высшего образования по нескольким профилям специальностей, переподготовку и повышение квалификации специалистов и руководящих работников соответствующих профессий, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, преимущественно в одной области науки, техники и культуры. При этом данный тип учебного заведения является ведущим научным и методическим центром в сфере своей деятельности.

В *институте* осуществляется подготовка специалистов, как правило, на первом уровне высшего образования по ряду направлений и специальностей и проводятся научные исследования в определенном направлении науки, техники и культуры.

Высший колледж (училище) также осуществляет подготовку специалистов по одной или нескольким специальностям на первом уровне системы высшего образования и интегрируется с определенными университетами или академией в научной и методической деятельности.

Основным типом высшего учебного заведения страны в последние годы становится университет, к которому предъявляются особые требования в его учебной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности. Университетское образование сегодня направлено на развитие творческой составляющей формирующейся личности, которая могла бы ставить и решать вопросы развития будущих технологий. Современный университет создает интеллектуальный капитал общества. При этом следует отметить, что на современном этапе развития общества в университетском образовании на первый план выходят инновационное образование; образование, интегрированное с интенсивной научно-исследовательской деятельностью; тесная связь вузовских исследований с обучением и потребностями промышленности и экономики; междисциплинарность образования и научных исследований; гуманизация образования и др.

Университетское высшее образование в современных странах – это очень широкие и высокоразвитые дифференцированные многоуровневые социальные системы (подсистемы общества) непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, играющие

важную роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании общественных систем. Университетское образование выступает фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества.

Кроме того, университет – это особая станция социального обслуживания, главный агент по предоставлению различных услуг населению, состоящий из достаточно автономных элементов – факультетов, кафедр, лабораторий, классов. Университет, оказывающий образовательные услуги высшей квалификации, аккумулирует значительные трудовые, материальные и финансовые ресурсы. Причем производство образовательных услуг (традиционное направление деятельности высших учебных заведений) – важная, но далеко не единственная деятельность современных университетов. В них развивается наука, совершенствуются технологии производства, потому что ведущие профессора – это не только преподаватели, но и крупные ученые, менеджеры, политики.

Основными критериями к определению статуса высшего учебного заведения университетского типа являются следующие: международное признание учебного заведения как научного (творческого), научно-методического центра по соответствующему профилю; комплектование профессорско-преподавательским составом не менее 60 % специалистами с учеными степенями и званиями; выполнение научно-исследовательской, творческой или научно-методической работы каждым преподавателем с целью постепенного поддержания ими своей квалификации; участие студентов в научно-исследовательской (опытно-конструкторской), творческой деятельности с целью формирования самостоятельного продуктивного мышления; существование научно-педагогических школ; объем фундаментальных научных исследований и работ, в том числе по республиканским научно-техническим программам, не менее 30 % от общего объема научных исследований; наличие в содержании подготовки специалистов дисциплин расширенного общенаучного и общепрофессионального цикла; эффективная подготовка специалистов высшей квалификации разных уровней через аспирантуру и докторантуру; подготовка новых учебников и учебных пособий для системы образования республики; использование современных прогрессивных технологий при подготовке специалистов, повышении квалификации и др.

4. Послевузовское образование как условие непрерывного образования

Послевузовское образование (ст. 218 Кодекса об образовании в Республике Беларусь) – уровень основного образования, направленный на развитие личности аспиранта, адъюнкта, докторанта, соискателя и реализацию их интеллектуального и творческого потенциала, формирование профессиональных навыков организации и проведения научных исследований, в том числе завершающийся присвоением научной квалификации «Исследователь».

Послевузовское образование включает в себя две ступени:

аспирантура (адъюнктура) – I ступень послевузовского образования, направленная на подготовку специалистов, обладающих навыками планирования и самостоятельного проведения научных исследований, глубокими теоретическими знаниями, позволяющими подготовить квалификационную научную работу (диссертацию) на соискание ученой степени кандидата наук. На I ступени послевузовского образования реализуется образовательная программа аспирантуры (адъюнктуры), обеспечивающая получение научной квалификации «Исследователь»;

докторантура – II ступень послевузовского образования, направленная на подготовку специалистов, обладающих навыками организации научно-исследовательской работы по новому направлению научных исследований или в развитие существующих актуальных направлений научных исследований, аналитического обобщения результатов научной деятельности, позволяющими подготовить квалификационную научную работу (диссертацию) на соискание ученой степени доктора наук. На II ступени послевузовского образования реализуется образовательная программа докторантуры.

Срок получения послевузовского образования составляет:

- в дневной форме получения образования – не более трех лет;
- в заочной форме получения образования – не более четырех лет;
- в форме соискательства – не более пяти лет.

Получение послевузовского образования в Республике Беларусь может осуществляться в следующих учреждениях образования и организациях:

- классический университет, профильный университет (академия, консерватория), институт;

– академия последиplomного образования, институт повышения квалификации и переподготовки;

– организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение послевузовского образования, подчиненные республиканским органам государственного управления;

– научные организации, подчиненные республиканским органам государственного управления, иным государственным организациям, подчиненным Правительству Республики Беларусь, Национальной академии наук Беларуси;

– организации, уполномоченные Президентом Республики Беларусь на реализацию образовательных программ послевузовского образования.

Участниками образовательного процесса при реализации образовательных программ послевузовского образования являются аспиранты, адъюнкты, докторанты, соискатели, педагогические работники, в том числе научные руководители, научные консультанты.

Научный руководитель – специалист, назначаемый руководителем учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования) для оказания помощи в освоении содержания образовательной программы аспирантуры (адъюнктуры), обеспечивающей получение научной квалификации «Исследователь», и подготовке квалификационной научной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук.

Научный консультант – специалист, назначаемый руководителем учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования) для оказания помощи в освоении содержания образовательной программы докторантуры и подготовке квалификационной научной работы (диссертации) на соискание ученой степени доктора наук.

Научно-методическое обеспечение послевузовского образования при освоении образовательной программы аспирантуры (адъюнктуры), обеспечивающей получение научной квалификации «Исследователь», включает в себя индивидуальные планы работы аспирантов, адъюнктов, соискателей и программы-минимумы кандидатских экзаменов по специальным дисциплинам.

Научно-методическое обеспечение послевузовского образования при освоении образовательной программы докторантуры включает в себя индивидуальные планы работы докторантов, соискателей.

Аспиранты, адъюнкты, докторанты, соискатели проходят *текущую и итоговую аттестацию*.

Формами текущей аттестации аспирантов, адъюнктов, соискателей при освоении содержания образовательной программы аспирантуры (адъюнктуры), обеспечивающей получение научной квалификации «Исследователь», являются:

а) отчет аспиранта (адъюнкта, соискателя) о выполнении индивидуального плана работы;

б) кандидатский экзамен по специальной дисциплине.

Формой текущей аттестации докторантов, соискателей при освоении содержания образовательной программы докторантуры является отчет докторанта (соискателя) о выполнении индивидуального плана работы.

Итоговая аттестация аспирантов, адъюнктов, докторантов, соискателей при освоении содержания образовательных программ послевузовского образования проводится в форме отчета аспиранта (адъюнкта, докторанта, соискателя) о выполнении индивидуального плана работы и осуществляется государственной аттестационной комиссией.

5. Тенденции развития национальных систем высшего образования в странах Европы и Содружества независимых государств

Для подготовки специалистов новой формации, способных работать в различных сферах «экономики знаний», в европейских странах и Содружестве Независимых Государств (СНГ) в последние пятнадцать лет идет процесс реформирования своих национальных систем образования. Кроме того, в условиях глобализации экономических и социальных процессов характерной особенностью развития национальных систем образования является их стремление к интеграции и созданию единого мирового пространства при сохранении, естественно, национальных образовательных и воспитательных особенностей и приоритетов. Глобальность становится отличительной чертой новой мировой образовательной системы, представляющей собой сферу открытого, гибкого, непрерывного образования гражданина любой страны в течение его жизни.

Движение к построению единого общеевропейского (мирового) образовательного пространства обуславливает необходимость создания общих принципов функционирования единой образовательной сферы, согласование национальных образовательных стандартов, унификацию национальных образовательных систем.

На Европейском континенте в образовательной сфере наиболее реальным интеграционным процессом в настоящее время является Болонский процесс, который направлен на создание единого европейского пространства высшего образования, затрагивающий в значительной степени и систему общего образования. В июне 1999 г. в городе Болонье (Франция) министры образования 29 европейских государств подписали Декларацию о Европейском пространстве для высшего образования, которая положила начало Болонскому процессу, главной целью которого является повышение качества и конкурентоспособности европейского образования на мировом рынке образовательных услуг.

В настоящее время участниками Болонского процесса являются 47 государств. Главной целью Болонского процесса является создание европейского пространства высшего образования, которое «будет предусматривать возможность свободного перемещения в образовательных целях преподавателей, студентов и школьников, а также более эффективное содействие признанию их квалификаций».

Болонская декларация как программный документ по созданию единого европейского образовательного пространства, исходит из трех объективных условий:

1) процесс европейской интеграции стал реальностью, а перспектива расширения Евросоюза открывает ему новые горизонты; это, в свою очередь, выдвигает императив укрепления и развития интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;

2) высшее образование призвано стать адекватным вызовом нового тысячелетия и содействовать воспитанию у студентов и всех граждан чувства причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству;

3) на высшей школе лежит ответственность за подготовку мобильной рабочей силы, расширение перспектив ее трудоустройства и развитие контингента в целом [6].

Основные цели Болонского процесса:

– построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;

– формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы, повышение престижности в мире европейской высшей школы;

– обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами в борьбе за студентов; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

– повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Основные положения Болонского процесса.

1. Введение двухциклового обучения. Предлагается ввести фактически два цикла обучения: 1-й – до получения первой академической степени, 2-й – после получения первой академической степени. Продолжение обучения на 1-м цикле должно быть не меньше трех и не больше четырех лет. Обучение в течение второго цикла может вести к получению степени магистра (через 1–2 года обучения после получения 1-й степени) и/или к докторской степени (при общей длительности обучения 7–8 лет).

2. Введение кредитной системы. Предлагается ввести во всех национальных системах образования систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу предлагается принять ECTS, сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

3. Контроль качества образования. Предполагается учреждение аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели выпускники. Одновременно будут установлены стандарты транснационального образования.

4. Расширение мобильности. На основе выполнения предыдущих пунктов предполагается существенное развитие мобильности учащихся. Кроме того, ставится вопрос о расширении мобильности преподавательского и иного персонала для взаимного обогащения

европейским опытом. Предполагается изменение национальных законодательных актов в области трудоустройства иностранцев.

5. Обеспечение трудоустройства выпускников. Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знания выпускников должны быть применимы и практически использованы на пользу всей Европы. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций должно быть облегчено. Для обеспечения признания квалификаций планируется повсеместное использование Приложения к диплому, рекомендованное ЮНЕСКО.

6. Обеспечение привлекательности европейской системы образования.

Одной из главных задач, которая должна быть решена в рамках Болонского процесса, является привлечение в Европу большего количества учащихся из других регионов мира. Считается, что введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной накопительной системы, легко понимаемых квалификаций и т. п. приведет к повышению интереса европейских и иных граждан к высшему образованию.

Создание единого общеевропейского пространства обуславливает унификацию национальных образовательных систем, приведение их к единым структурно-содержательным формам. Следует отметить, что основные преобразования в средней и высшей школе западноевропейских стран были осуществлены в 70–80 гг. прошлого века и к концу 90-х прошлого века были практически завершены. Характерной особенностью этих преобразований является функционирование многоуровневой подготовки в средней общеобразовательной школе и в высших учебных заведениях. При этом под многоуровневым обучением воспринимается такая организация образовательного процесса, которая обеспечивает возможность достижения на каждом этапе подготовки определенного образовательного уровня, соответствующего интересам и возможностям обучающегося.

Болонская декларация предусматривает принятие системы европейского высшего образования, основанной на двух основных циклах. Степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и многопрофильность для того, чтобы удовлетворять различные индивидуальные, научные потребности и потребности

рынка труда. Степени первого цикла должны предоставлять доступ к учебным программам второго цикла. В то же время степени второго цикла должны обеспечивать доступ к аспирантским (докторским) программам.

Для более полного признания академических степеней (дипломов) Болонской декларацией предусматривается выдача каждому выпускнику высшего учебного заведения приложения к диплому, которое будет также способствовать повышению возможности трудоустройства и дальнейшего обучения.

В содействии мобильности студентов и развитию учебных программ значительную роль играет Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS). ECTS все в большей степени становится общей базой для национальных систем переводных зачетных единиц (кредитов). Кроме того, в ближайшей перспективе предусматривается переход ECTS из трансфертной системы в систему накопления зачетных единиц (кредитов), которая будет последовательно применяться в формирующемся Европейском пространстве высшего образования.

Не менее важной задачей Болонского процесса является обеспечение качества высшего образования на уровне учебных заведений, национальном и общеевропейском уровнях. При этом в соответствии с принципом независимости учебных заведений ответственность за обеспечение качества обучения, в первую очередь, лежит на самих высших учебных заведениях. Становление эффективной системы обеспечения качества высшего образования на общеевропейском уровне предусматривает создание соответствующих национальных систем качества обучения, которые должны содержать: определение органов и учреждений и установление их обязанностей, отвечающих за качество обучения в высших учебных заведениях; создание системы аккредитации, сертификации учебных заведений; оценку учебных программ или учреждений, включая их внутреннюю и внешнюю оценку; участие студентов в оценке учебных заведений; положения о международном участии, взаимодействии и развитии международных связей вузов и др.

Болонская декларация предусматривает расширение европейского измерения в высшем образовании путем разработки интегрированных программ обучения, соответствующих европейской ориентации образования, а также совместных программ первого, второго и третьего (аспирантского) уровней. В этом направлении осуществ-

ляется работа по устранению юридических препятствий в получении и признании совместно выданных дипломов, разработке и обеспечении качества совместных учебных программ, способствующих получению совместно выдаваемых дипломов. Программа расширения европейского измерения направлена на то, чтобы студенты могли более полно реализовать свой личностный потенциал и имели возможность трудоустроиться в различных странах Европы.

В целом можно отметить, что Болонская декларация в настоящее время предусматривает: принятие системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования; введение системы двухэтапного (двухуровневого) высшего образования: базового и постдипломного; принятие системы кредитов, совместимой с европейской системой ECTS; стимулирование европейского сотрудничества в области обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; усиление европейского измерения высшего образования (содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании) [8].

РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 2.1. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.
2. Сущность, функции и структура процесса обучения (преподавание, учение как деятельность студента).
3. Проектирование целей и содержания обучения студентов. Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования.
4. Образовательные стандарты в области высшего образования. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования .
5. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности.

1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий; *didasko* – искусство учить, объяснять, доказывать, наставлять) – раздел педагогики, излагающий общую теорию образования и обучения. Сегодня дидактика (теория и методика обучения) определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения. Выделяют общую и частную дидактику (например, методика обучения физике, информатике, машиностроительным дисциплинам). *Дидактика как общая теория обучения* рассматривает общие положения и закономерности, свойственные обучению всем предметам. Вместе с тем преподавание каждого предмета имеет свою специфику, которая учитывается и находит отражение в *частных дидактиках* – отраслях педагогической науки, исследующих закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин.

Существуют «частные дидактики» – методики обучения отдельным учебным предметам (методика преподавания математики, фи-

зики, истории и др.), отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования. У каждой методики обучения свой объект – обучение предмету, обучение определенных категорий учеников и т. д.

Основные категории дидактики – обучение, преподавание, учение. Обычно под обучением понимается деятельность преподавателя, направленная на передачу обучающимся знаний, умений и навыков. Но знания нельзя просто передать без активного участия в этом процессе самого обучающегося. Поэтому в современных парадигмах образования **обучение** трактуется как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки, развиваются творческие способности.

В ходе обучения, как конкретного вида педагогического процесса в тесной взаимосвязи реализуются не только общественные задачи образования личности, но и ее воспитания и развития. Взаимосвязь образования с обучением следует рассматривать как соотношение цели и ее средства: образование – это цель, обучение – средство ее достижения.

Преподавание – это деятельность обучающего, которая включает передачу информации; организацию учебно-познавательной деятельности учащихся; оказание помощи при затруднениях в процессе учения; стимулирование интереса, самостоятельности и творчества обучающихся; оценку их учебных достижений.

Учение – собственные учебные действия обучающегося, направленные на развитие у него способностей, приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Обучаемость – способность человека к научению.

Научение – *процесс и результат* приобретения человеком знаний, умений и навыков. Успех научения зависит от многих факторов, прежде всего, психологических: мотивации учебной деятельности, внимания, воображения, памяти, мышления, наличия волевых усилий и т. д.

Предмет дидактики – связь преподавания (деятельности обучающего) и учения (познавательной деятельности обучающегося), их взаимодействие.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе. Дидактика высшей школы опирается на ведающие положения общей дидактики:

1) обучение – двусторонний (бинарный) процесс, состоящий из двух взаимосвязанных процессов: преподавание и учение;

2) процесс обучения протекает эффективно при активной познавательной деятельности обучающегося.

3) процесс обучения призван выполнять три функции: образовательная, воспитательная, развивающая.

Задачи дидактики высшей школы:

– обоснование специфических целей высшего образования;

– обоснование социальных функций высшей школы;

– обоснование содержания образования;

– разработка и обоснование способов конструирования образовательных процессов в высшей школе и осуществления учебной деятельности;

– определение оптимальных путей, методов, форм, технологий обучения в высшей школе;

– разработка более современных процессов обучения и новых обучающих систем и др.

2. Сущность, функции и структура процесса обучения

Обучение как процессуальное явление имеет свои механизмы, движущие силы и функции. Однако следует различать понятия «учебный процесс» и «процесс обучения»

Учебный процесс – ход обучения, охватывающий все компоненты: преподавателя, обучающегося, методы, приемы, формы и средства, материально-техническое обеспечение и др. Поэтому в различных типах образовательных учреждений учебный процесс имеет свои особенности.

Процесс обучения – специально организованная и смоделированная познавательная деятельность, охватывающая преподавание обучающегося (преподавателя) и учения обучающихся (студентов).

Целостность процесса обучения обеспечивается постановкой и достижением *общих целей преподавания и учения, то есть имеет двусторонний характер* и невозможен без единства деятельности обучающегося и обучающихся. Многие исследователи считают, что

основной единицей процесса обучения является отношение между деятельностью преподавания и учения. Однако это отношение «преподаватель – студент» нельзя сводить к «передатчик – приемник», непременным условием обучения является *активность обоих участников процесса, их взаимодействие*. Преподаватель создает необходимые условия: организует действия студента, направляет их, сообщает новую информацию, демонстрирует приемы и способы действий, контролирует, оценивает, использует определенные средства. При этом формирование знаний, умений и навыков, понятий и мыслительных операций возможно только в результате собственной активности студента.

Согласно представлениям современной психологии (С. Рубинштейн, А. Леонтьев и др.) развитие психики происходит в **деятельности**. Так как целью учебной деятельности является изменение самого действующего субъекта (развитие способностей студента, овладения им знаниями, способами деятельности и т. д.), то основным в обучении является не изложение материала, а организация познавательной деятельности студента.

Поэтому **обучение** можно определить также как *управление познавательной и практической деятельностью обучающихся*, вследствие которой у них формируются определенные знания, умения и навыки, развиваются способности.

Согласно общей цели образования, обучение должно обеспечивать выполнение *образовательной, воспитательной и развивающей функций*. Это условное разделение, ибо процесс обучения не ограничивается формированием знаний, умений и навыков, а предполагает также воспитание, формирование мировоззрения, развитие личности, повышение культурного уровня и т. д. Выделение функций необходимо для обеспечения эффективности практической деятельности преподавателя, особенно при планировании задач занятия.

Образовательная (обучающая) функция предполагает усвоение научных знаний, формирование умений и навыков. Научные знания охватывают факты, понятия, законы, закономерности, теории, отражают обобщенную картину мира.

Воспитательная функция направлена на формирование мировоззрения, нравственных, трудовых, эстетических, этических представлений, взглядов, убеждений, системы идеалов. Она вытекает из самого содержания и методов обучения, специфики организации вза-

имодействия преподавателя со студентами. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов и убеждений. Воспитательная функция охватывает воспитательные воздействия, направленные на личность с целью формирования ее реакции (отношение), активности, самостоятельности и целенаправленности деятельности.

Развивающая функция кроме формирования знаний и специальных умений, предусматривает осуществление специальной работы для общего развития обучающихся, их мышления, воли, эмоций, учебных интересов и способностей.

Помимо основных, обучение как дидактическая система реализует специфические функции: информационно-познавательную, исследовательскую, самообразовательную.

Реализация **информационно-познавательной функции** предусматривает соответствующий подбор и расположение во времени и дидактическом пространстве необходимых блоков обновленного содержания, форм и методов формирования учебно-познавательной деятельности студентов.

Исследовательская функция заключается в постепенном привлечении студентов к самостоятельному исследованию процессов и явлений путем овладения определенным минимумом методологических и теоретических знаний, выполнения индивидуально-исследовательских задач.

Самообразовательная функция реализуется через создание условий для выявления и развития познавательных, творческих, учебных способностей студентов, использование методов поощрения и стимулирования самостоятельного решения теоретических и практических проблем.

Для понимания сущностных характеристик обучения необходимо абстрагироваться от его двустороннего характера. Этому способствует реализация системного подхода, которая позволяет выделить основные компоненты процесса обучения, охарактеризовать их взаимосвязи и функции.

Исходя из этого, процесс обучения в вузе представляет собой целостную систему, структурными компонентами которой являются целевой, мотивационный, содержательный, технологический (операционно-деятельностный) и результативный компоненты. Они формируют завершённый цикл взаимодействия преподавателя и студентов – от постановки целей до достижения результатов обучения.

Целевой компонент заключается в осознании преподавателем и восприятии студентами целей и задач темы, раздела учебной дисциплины. Цели и задачи определяются на основе требований учебной программы с учетом особенностей студенческой группы.

Стимулирующе-мотивационный компонент охватывает систему приемов для стимулирования у студентов интереса, потребности в решении поставленных перед ними учебных задач. Результатом стимулирования должен быть внутренний процесс – возникновение у студентов положительных мотивов учения. При этом мотивация в обучении проявляется на всех этапах.

Содержательный компонент определяется учебной программой и учебниками, учебными пособиями. Преподаватель конкретизирует содержание с учетом поставленных задач, специфики социально-го окружения, учебных возможностей студентов и т. д.

Операционно-деятельностный компонент реализуется с помощью оптимальных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

Оценочно-результативный компонент предусматривает оценивание преподавателями и самооценки студентами достигнутых в процессе обучения результатов, выяснения соответствия их учебно-воспитательным задачам, выявление причин определенных пробелов в знаниях у студентов и др.

3. Проектирование целей и содержания обучения студентов.

Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования

Известно, что в педагогике под **целью** понимают идеальное представление результата будущей деятельности или ожидаемые результаты образования. Традиционно цели образования определяются как формирование у обучаемого знаний, навыков и умений, приобщение человека к культуре, подготовка его к труду. Разработка целей различной степени обобщенности и реализация этих целей в образовательной практике – важная задача педагогики.

В педагогической образовательной системе существует иерархия целей:

– цели образования в обществе, обусловленные социально-экономическим состоянием общества, его духовной культурой, жизненными ценностями членов общества;

– цели образования, реализуемые на различных этапах системы непрерывного образования;

– цели образования, реализуемые в учебном процессе конкретного образовательного учреждения;

– цели образования, реализуемые через учебный предмет (дисциплину) и деятельность учителя (преподавателя).

Таким образом, педагогических целей много, они разнообразны. Существуют цели, которые общество и государство ставит перед системой образования. В свою очередь в системе образования на каждой ступени цели своеобразны. Каждое образовательное учреждение, будь то вуз или школа, осуществляя педагогический процесс, движется к своей цели. И, наконец, преподаватель, учитель, задумывая и проводя конкретное занятие, обязательно ставит определенные цели.

Образовательные цели должны быть:

конкретными – цель должна быть четко сформулирована. Иначе в конечном итоге может быть достигнут результат, отличающийся от запланированного;

измеримыми – если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат;

достижимыми – цели используются в качестве стимула для решения каких-то задач и, таким образом, дальнейшего продвижения вперед за счет достижения успеха. Стоит ставить достаточно сложные цели, предполагающие усилия, но они должны быть достижимыми;

ориентированными на результат – цели должны характеризоваться исходя из результата, а не проделываемой работы. Таким образом, достигается эффективность;

соотносимыми с конкретным сроком – любая цель должна быть выполнима в определенном временном измерении [32].

В целом, методологическими основами целеопределения в системе высшего образования выступают:

– социальный и государственный заказы;

– образовательные стандарты;

– потребности рынка в специалистах с высшим образованием.

Различие подходов к определению целей образования заключается в понимании сущности ожидаемого результата. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у обучающихся. Цели обычно формулируются в терминах, которые описывают эти новообразования: обучающиеся должны освоить такие-то понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать такие-то взгляды, качества и т. д. Такой подход к постановке образовательных целей достаточно продуктивен, особенно по сравнению с распространенной практикой отождествления педагогических целей и педагогических задач, когда цели формулируются в терминах, описывающих действия учителя (раскрыть, объяснить, рассказать и т. п.).

Однако определение и проектирование образовательных целей через описание личностных новообразований обучающихся вступает в противоречие с новыми социальными ожиданиями в сфере образования. Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития высшей школы. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрел студент, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, определяется не только объемом знаний и их энциклопедичностью. С позиций **компетентного подхода** уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает студент в вузе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос: чему научится студент за годы обучения в высшей школе? С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Общие цели высшего образования нельзя представить как простую совокупность целей изучения учебных дисциплин. В то же время, изучение учебных дисциплин имеет определяющее значение для целей высшего образования.

Обычно *в структуре целей учебной дисциплины выделяют несколько компонентов*: усвоение знаний; выработка умений и навы-

ков; формирование отношений; развитие творческих способностей. Эта структура целей соответствует представлениям о содержании социального опыта, который необходимо освоить в высшей школе. Такой подход к определению целей легко использовать, если содержание образования заранее определено. В этом случае уточняются образовательные результаты, которые можно получить при освоении содержания образования.

С позиций *компетентностного* подхода определение целей дисциплины должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужна данная учебная дисциплина, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебной дисциплины с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках учебной дисциплины и их невозможно (или трудно) получить за счет изучения других дисциплин.

Первая группа целей учебной дисциплины может быть охарактеризована как *цели-интенции*. Это цели формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Вторая группа целей дисциплины включает *цели, описывающие «станцию назначения»*, те результаты, достижение которых высшая школа может гарантировать (при определенной познавательной активности самого студента и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей:

1) цели, моделирующие метадисциплинарные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда дисциплин (например, формирование общепрофессиональных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых навыков, некоторых функциональных навыков);

2) цели, определяющие метадисциплинарные результаты, которых можно достичь в рамках дисциплины, но можно использовать при изучении других дисциплин или в иных видах деятельности;

3) цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность студентов, их способ-

ность разбираться в определенных проблемах и объяснять определенные явления действительности;

4) цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального образования определенного профиля.

В настоящее время в проектировании содержания высшего профессионального образования наибольшее распространение получили блочно-модульный и компетентностный подходы

В **технологии блочно-модульного обучения** акцентируется внимание на определенных логических компонентах. Собственно модуль – логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3–4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В условиях **компетентностного подхода** образовательный процесс ориентирован на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения студентов. При этом для достижения компетентностей студентов существенно важными являются следующие положения:

– компетентность – это деятельностная категория, то есть проявляется только в определенной деятельности;

– компетентность не сводится к знаниям или навыкам, но включает их в себя;

– для определения компетентности большое значение имеет контекст, то есть человек, компетентный в одном виде деятельности, может быть некомпетентным в другом;

– значительную роль в проявлении компетентности играет конкретная ситуация, в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах человек может проявить (или не проявить) свою компетентность;

– для проявления компетентности большое значение имеет значимость (субъективная ценность) для индивида поставленных задач, его заинтересованность в решении проблемы.

Реализация такого подхода в проектировании образовательного процесса требует соблюдения определенных организационно-педагогических условий, к которым относят:

1. Индивидуализация образовательного процесса. Обеспечивается за счет самостоятельного выбора студентами учебных дисциплин, форм обучения, мест стажерской практики, самостоятельного определения тем и направлений творческой, исследовательской и проектной деятельности и т. д. Важным условием индивидуализации учебного процесса является открытость и вариативность авторских программ преподавателей.

2. Расширение пространства социальной реализации студентов. Обеспечивается включением студентов в различные формы публичных презентаций (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали, защиты проектов), встраиванием студентов в социально значимые программы регионального, республиканского и международного уровней, обеспечением реализации социальных проектов студентов и т. д.

3. Организация пространства рефлексии и мыследеятельности (собственно образовательное пространство). Обеспечивается, прежде всего, особой педагогической позицией «тьютор». Предметом тьюторских консультаций является обсуждение со студентом его образовательных целей и перспектив, его образовательной истории и социального опыта, анализ профессиональной и др.

4. Переход от «знаниевого» к «способному» содержанию образования. Обеспечивается тем, что в высшей школе студент наряду с формированием знаний, профессиональных умений и навыков овладевает рядом универсальных способов деятельности – творчеством, исследованием, проектированием.

В соответствии с этими условиями изменяются и профессиональные задачи преподавателя.

4. Образовательные стандарты в области высшего образования. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования

Содержание высшего профессионального образования представляет собой специально отобранную систему элементов социального опыта, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной трудовой сфере. Это совокупность социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных, специальных знаний, умений и навыков, общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, опыта учебно-производственной и научно-исследовательской деятельности, способов решения производственных задач, профессиональных ценностей и норм, которыми будущий специалист призван овладеть в процессе профессиональной подготовки. Исходя из этого, содержание высшего профессионального образования отражается в следующих нормативных документах: образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебники и др.

Образовательный стандарт – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания.

В соответствии со статьей 205 Кодекса Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» образовательные стандарты высшего образования разрабатываются по каждой специальности (направлению специальности) и устанавливают требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, компетентности специалиста с высшим образованием, содержанию учебно-программной документации образовательных программ высшего образования, уровню основного образования лиц, поступающих для получения высшего образования, формам и срокам получения высшего образования, организации образовательного процесса, максимальному объему учебной нагрузки студентов, курсантов, слушателей, уровню подготовки выпускников, итоговой аттестации.

Разработку образовательных стандартов высшего образования организует Министерство образования Республики Беларусь и осуществляет ее совместно с учебно-методическими объединениями в сфере высшего образования и организациями – заказчиками кадров.

Образовательные стандарты высшего образования утверждаются Министерством образования Республики Беларусь по согласованию с заинтересованными государственными органами, подчиненными и (или) подотчетными Президенту Республики Беларусь, Национальной академией наук Беларуси, республиканскими органами государственного управления, иными государственными организациями, подчиненными Правительству Республики Беларусь, в подчинении которых находятся учреждения высшего образования и (или) для которых осуществляется подготовка кадров.

Образовательная программа – совокупность документов, регламентирующих образовательный процесс, и условий, необходимых для получения в соответствии с ожидаемыми результатами определенного уровня основного образования или дополнительного образования (ст. 1.8. Кодекса об образовании).

Образовательные программы высшего образования подразделяются на:

– образовательную программу высшего образования I ступени, обеспечивающую получение квалификации специалиста с высшим образованием;

– образовательную программу высшего образования I ступени, обеспечивающую получение квалификации специалиста с высшим образованием и интегрированную с образовательными программами среднего специального образования;

– образовательную программу высшего образования II ступени, формирующую знания, умения и навыки научно-педагогической и научно-исследовательской работы и обеспечивающую получение степени магистра;

– образовательную программу высшего образования II ступени с углубленной подготовкой специалиста, обеспечивающую получение степени магистра.

Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования включает в себя учебные планы, учебные программы и индивидуальные планы работы магистрантов.

Учебные планы подразделяются на типовые учебные планы по специальностям (направлениям специальностей); учебные планы учреждений высшего образования по специальностям (направлениям специальностей, специализациям); экспериментальные учебные пла-

ны по специальностям (направлениям специальностей, специализациям); индивидуальные учебные планы.

Типовой учебный план по специальности (направлению специальности) является техническим нормативным правовым актом, разрабатывается на основе образовательного стандарта высшего образования по специальности (направлению специальности) и устанавливает перечень, последовательность и объем учебных дисциплин государственного компонента, обязательных для изучения; количество учебных часов, отводимых на компонент учреждения высшего образования и специализацию; последовательность и сроки изучения учебных дисциплин; виды и сроки прохождения практики; определяет обязательную и максимальную учебную нагрузку в неделю на одного студента, курсанта, слушателя; виды учебных занятий, формы и сроки проведения аттестации.

Учебный план учреждения высшего образования по специальности (направлению специальности, специализации) разрабатывается на основе типового учебного плана по специальности (направлению специальности) и устанавливает перечень, последовательность и объем учебных дисциплин государственного компонента, обязательных для изучения; количество учебных часов, отводимых на компонент учреждения высшего образования и специализацию; последовательность и сроки изучения учебных дисциплин; сроки прохождения практики, обязательную и максимальную учебную нагрузку в неделю на одного студента, курсанта, слушателя; виды учебных занятий, формы и сроки проведения аттестации.

Учебные планы разрабатываются УВО для получения высшего образования в каждой форме получения образования и утверждаются их руководителями.

Экспериментальный учебный план по специальности (направлению специальности, специализации) апробируется в учреждении высшего образования, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность.

Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения высшего образования успевающими студентами, курсантами, слушателями, которые по уважительным причинам не могут постоянно или временно посещать учебные занятия и (или) проходить в установленные сроки аттестацию.

Индивидуальные учебные планы разрабатываются учреждениями высшего образования на основе учебных планов учреждений высшего образования по специальностям (направлениям специальностей, специализациям) и утверждаются их руководителями.

Индивидуальный план работы магистранта разрабатывается на основе учебного плана, предусматривает мероприятия по освоению образовательной программы высшего образования II ступени, формирующей знания, умения и навыки научно-педагогической и научно-исследовательской работы и обеспечивающей получение степени магистра, или образовательной программы высшего образования II ступени с углубленной подготовкой специалиста, обеспечивающей получение степени магистра, и устанавливает перечень и последовательность изучаемых учебных дисциплин, объем учебной нагрузки, включающий программу подготовки магистерской диссертации, прохождения практики, осуществления научно-исследовательской работы, формы и сроки отчетности.

Индивидуальные планы работы магистрантов разрабатываются учреждениями высшего образования и утверждаются их руководителями.

Учебные программы подразделяются на типовые учебные программы по учебным дисциплинам; учебные программы учреждений высшего образования по учебным дисциплинам; экспериментальные учебные программы по учебным дисциплинам; программы-минимумы кандидатских экзаменов по общеобразовательным дисциплинам; программы-минимумы кандидатских зачетов (дифференцированных зачетов) по общеобразовательным дисциплинам.

Типовая учебная программа по учебной дисциплине является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи изучения учебной дисциплины, ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности студентов, курсантов, слушателей, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания, перечень учебных изданий и средств обучения. Типовая учебная программа по учебной дисциплине является единой для всех форм получения высшего образования.

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине разрабатывается на основе типовой учебной программы по учебной дисциплине, предусматривает цели и задачи

изучения учебной дисциплины и определяет посредством учебно-методической карты учебной дисциплины ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности студентов, курсантов, слушателей, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания, перечень учебных изданий и средств обучения.

Учебные программы учреждений высшего образования по учебным дисциплинам разрабатываются учреждениями высшего образования и утверждаются их руководителями.

Экспериментальная учебная программа по учебной дисциплине апробируется в учреждениях высшего образования, на базе которых осуществляется экспериментальная деятельность.

Программа-минимум кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине и программа-минимум кандидатского зачета (дифференцированного зачета) по общеобразовательной дисциплине являются техническими нормативными правовыми актами и определяют цели и задачи изучения соответствующей общеобразовательной дисциплины, ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности магистранта, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Программы-минимумы кандидатских экзаменов по общеобразовательным дисциплинам и программы-минимумы кандидатских зачетов (дифференцированных зачетов) по общеобразовательным дисциплинам разрабатываются и утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

5. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности

Закономерности процесса обучения относятся к методологическим основам и представляют собой объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между условиями этого процесса и его результатом. Объективный характер закономерностей процесса обучения выражается в том, что они всегда присутствуют в учебном процессе, независимо от того, ориентируется на них преподаватель или нет в своей практической деятельности.

В педагогической литературе нет единого подхода к трактовке и классификации закономерностей процесса обучения. Так, на основании изучения работ отечественных дидактов В. М. Симонов выделил следующие основные законы обучения:

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
- закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся;
- закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся;
- закон целостности и единства педагогического процесса;
- закон взаимосвязи теории и практики;
- закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности.

В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров выделяют следующие группы закономерностей процесса обучения:

1) *структурные* – детерминирующая роль целей обучения по отношению к содержанию образования; определяющая роль содержания образования в процессе обучения; связи между компонентами содержания образования и способами их усвоения и др.;

2) *системные* – взаимосвязь обучения и социальной системы; взаимозависимость процесса обучения и педагогического сознания общества и конкретных субъектов педагогического процесса; взаимозависимость процесса обучения и микросреды и др.;

3) *содержательные* – взаимосвязь и взаимозависимость научной, мировоззренческой и нравственно-ценностной направленности содержания процесса обучения; взаимосвязь новых знаний и новых приемов в процессе обучения и активного мыслительного поиска решения задач;

4) *эволюционные* – взаимосвязь вариативных характеристик процесса обучения и уровня подготовки учащихся; взаимозависимость качественных характеристик процесса обучения от его количественных характеристик и др.;

5) *функциональные* – взаимозависимость качественных характеристик процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному овладению социальным опытом; взаимозависимость процесса обучения и подготовки учащихся к саморегуляции и оценке своих достижений;

б) *исторические* – взаимосвязь проявления всех компонентов процесса обучения и особенностей эпохи; взаимозависимость и в результате вариативность целей обучения и содержания образования от условий развития общества.

Л. Н. Седова и И. В. Штых выделяют две группы закономерностей: **внешние** – характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий; **внутренние** – устанавливают связи между компонентами процесса обучения (целями, содержанием, методами, средствами и формами); между характером деятельности учителя и деятельностью учащихся; между отношением учащихся к процессу обучения и эффективностью результатов данного процесса. Внешние закономерности в обобщенном виде формулируются так: «Цели, содержание и методы обучения всегда носят социально обусловленный характер, отражающий требования общества к уровню образования личности».

В качестве приоритетных авторы формулируют следующие закономерности:

- 1) обучение всегда связано с воспитанием;
- 2) цели, содержание, методы, формы и средства обучения всегда связаны между собой;
- 3) эффективность образовательного процесса опосредуется оптимальностью выбора методов, форм и средств обучения;
- 4) чем активнее личность в процессе обучения, тем успешнее осуществляется данный процесс;
- 5) прочность освоения теоретического материала связана с уровнем его практического закрепления в ходе учебного процесса;
- 6) эффективность результатов учебного процесса во многом определяется характером взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе.

Закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в **принципах обучения**. Знание закономерностей обучения и формирования личности еще недостаточно для того, чтобы развернуть и осуществить сам образовательный процесс. Для этого необходимо переложить знания данных законов в плоскость собственно практических действий, то есть получить другой род знаний, знаний как руководства к действию. Такой вид знания и сформулированные на его основе положения относятся в науке к категории принципа.

Принципы обучения возникли на том этапе педагогической науки, когда она стала заниматься систематизацией огромного опыта педагогической практики, обобщением эмпирических факторов успешного обучения.

Принципы дидактики, по определению Т. А. Ильиной, – это основные положения, на которые следует опираться при преподавании основ наук на всех ступенях обучения.

К. Сосницкий под принципами обучения понимает самые общие закономерности, которых преподаватель должен придерживаться в ходе своей дидактической деятельности.

Различные классификации принципов обучения, существующие в педагогической литературе, обуславливаются различными идеями, положенными в их основу. Например, Я. А. Коменский основывался на идее природосообразности обучения, хотя само понятие «принцип» им не было обосновано. Идея природосообразности в его понимании – это естественный метод, или принцип соответствия природе. Природа едина, все в ней протекает постепенно, без скачков, естественным путем. Точно так же воспитание ребенка как частицы природы должно проводиться естественным путем. Большое значение Я. А. Коменский придавал сознательному началу обучения. Там, где отсутствует сознательность, отмечал педагог, и обучение ведется догматически посредством бессмысленного заучивания, в знании господствует формализм, а сам процесс обучения неизбежно будет механическим и пассивным.

Главное условие успешного обучения – постижение сущности предметов и явлений, их понимание учащимися. В «Великой дидактике» Я. А. Коменский писал: «Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)».

Вместе с тем Я. А. Коменский считал основным свойством сознательного знания не только его понимание, но и использование на практике: «Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учил, покажешь ему, какую это приносит повседневную пользу в общежитии». Нужно особо отметить, что сознательность в обучении у Я. А. Коменского неразрывно связана с активностью учащегося, с его творчеством.

Я.А. Коменский выделил следующие *классические дидактические принципы*: сознательность и активность, наглядность, последовательность и систематичность, упражнение и прочное усвоение знаний. Таким образом, процесс обучения должен строиться на определенных принципах. Можно выделить следующие наиболее важные дидактические принципы обучения:

1. Принцип научности. Данный принцип требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки. Излагаемый материал должен содержать оценку новых научных фактов, идей, гипотез; раскрывать перспективы, основные тенденции развития конкретной науки. Принцип научности требует развития у обучаемых умений и навыков научного поиска, ознакомления их со способами научной организации труда, формирования умения вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу. От реализации этого дидактического принципа зависят уровень профессиональной подготовки будущих специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике.

2. Принцип связи обучения, воспитания и развития. Этот принцип базируется на закономерной связи обучения, развития и воспитания в целостном педагогическом процессе. Принцип обусловлен потребностями демократического общества во всесторонне и гармонически развитой личности. Поэтому процесс обучения должен быть направлен не только на формирование у обучаемых необходимых знаний, умений и навыков, но и на формирование базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры общения.

3. Принцип наглядности. Психологическими исследованиями доказано, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Наглядность обучения реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в естественных условиях, трудовой и производственной деятельности. Новые возможности реализации этого принципа открылись в связи с научно-техническим прогрессом, возможностью использовать в процессе обучения аудио- и видеотехнику, мультимедийное оборудование.

4. Принцип систематичности и последовательности в обучении.

Данный принцип предусматривает последовательное расположение учебного материала по определенной логике, опору на ранее усвоенные знания, преемственность между ними, учет межпредметных связей. Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых.

5. Принцип доступности. В его основе лежит закономерность: доступным для человека является то, что соответствует объему накопленных им знаний, умений, способов мышления. Доступность определяется возрастными особенностями обучаемых и зависит от их индивидуальных особенностей. Принцип доступности требует учета реальных возможностей обучаемых и отказ от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. При слишком усложненном содержании понижается уровень мотивации, ослабевают волевые усилия, падает работоспособность. Вместе с тем, обучение не должно быть излишне легким. В нем должна быть соблюдена мера напряженности, необходимая для поддержания у обучаемых активности, направленности на поисковые действия, преодоление учебных трудностей.

6. Принцип активности и сознательности. Подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания. Приобщение обучаемых к активной познавательной деятельности обеспечивает сознательное усвоение научной информации с выходом на практику. Сознательное отношение к обучению способствует тому, что учащиеся получают возможность свободно и гибко оперировать знаниями, переносить их в разные условия, применять в профессиональной деятельности. Данный принцип реализуется при условии, что изучаемый материал усваивается путем сравнения, сопоставления, классификации и обобщения, отделения главного от второстепенного, различения причин и следствия. То есть усваивать знания сознательно – значит разбираться в фактах, вникать в их сущность, распознавать связи между ними, вскрывать внутренние закономерности.

7. Принцип связи теории с практикой. В основе этого принципа лежит положение: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой. Практика – это критерий истины, источник познавательной деятельности и область

приложения результатов обучения. Этот принцип предполагает тесную связь обучения с производительным трудом. Чем больше приобретаемые знания взаимодействуют с жизнью, применяются на практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему, тем успешнее адаптация к условиям современного производства.

К основным принципам обучения в высшей школы можно отнести следующие:

1. Принцип ориентации обучения на развитие личности будущего специалиста.
2. Принцип профессиональной направленности обучения.
3. Принцип фундаментальности и практико-ориентированности обучения.
4. Принцип научности обучения.
5. Принцип единства учебной и исследовательской деятельности студентов.
6. Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения.
7. Принцип профессионального воспитания и развития в обучении.
8. Принцип связи обучения с самообразованием и развитием навыков самостоятельной работы студентов.

Тема 2.2. Основные методы, формы и средства обучения в вузе

1. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. Классификации методов обучения.

2. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.

3. Основные формы обучения в высшей школе (лекция, семинарские занятия, практические занятия и практикумы, лабораторные занятия).

4. Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения.

1. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. Классификации методов обучения

Метод (греч. – путь к чему-либо) – способ достижения цели. Применительно к обучению – способ приобретения знаний. Главное

отличие метода от формы обучения заключается в том, что в методе задан способ приобретения знаний и степень участия самого ученика.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т. А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

Остановимся еще на одной классификации – классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 году предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает:

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Обучающиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, то есть выполняется по инструкциям,

предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

4. Частично-поисковый, или эвристический, метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством преподавателя, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется преподавателем или самими студентами на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа студенты самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Распространенной также является классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют:

а) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово);

б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);

в) практические методы (обучающиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

2. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения

Словесные методы занимают ведущее место в системе **традиционных методов** обучения в вузе. К наиболее распространенным словесным методам в высшей школе можно отнести лекцию, дискуссию, работу с книгой и др.

Лекция – монологический способ изложения объемного материала. Используется, как правило, в средних специальных и высших учебных заведениях. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия обучающимися учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

В вузе в зависимости от места и роли в учебном процессе, различают лекции следующих типов.

Вводная лекция является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, раскрывается современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, на вводной лекции студенты должны получить представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере их самостоятельной работы.

Обзорные лекции читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов-заочников, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время.

Установочные лекции, как правило, читаются для студентов заочных факультетов. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в содержании курса, объеме учебного материала, оказать помощь в самостоятельном его изучении.

Итоговые лекции проводятся после изучения всей дисциплины: они углубляют и обобщают ранее изученные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

Лекция-информация. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.

Проблемная лекция впервые появилась в университетах Америки. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем читают ее, опираясь на ответы студентов.

В отечественных вузах проблемная лекция имеет свою модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. И студенты приглашаются для размышлений и ответа на них по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера имеющим не однозначное толкование или решение. Существуют методические варианты проведения лекции-дискуссии. Вариант первый: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Вариант второй: дискуссия занимает не время лекции, а лишь часть ее, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2–3 вопроса по теме занятия, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.

Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудио- и видеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов – людей в их действиях и поступках, и в разговоре: минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, таблиц, графов, графиков, моделей).

Бинарная лекция – это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок содержательного или методического характера, маскируя их, чтобы выявить их было не так просто (А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова). Студенты, воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки, если их обнаружат. Затем, в конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции.

Однако не все педагоги положительно воспринимают данный тип лекции. Они опасаются, что студенты усвоят недостоверную информацию, избавиться от которой впоследствии будет трудно.

Лекция-консультация может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы–ответы». Лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всему разделу или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы–ответы–дискуссия», является тройным сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

Приведенная классификация лекций свидетельствует о разнообразии в современной высшей школе этой формы учебной работы. Не следует увлекаться каким-то одним типом лекций, а стоит использовать их с учетом дидактических целей, профессионального замысла преподавателя. Новые типы лекций требуют более серьезной фундаментальной подготовки, более высокой методической культуры преподавателя.

Работа с учебником и книгой – важнейший метод обучения. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

Конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления.

Составление плана текста. План может быть простой и сложной. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую.

Тезирование – краткое изложение основных мыслей прочтенного.

Цитирование – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

Аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

Составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статические, биографические, терминологические, географические и т. д.

Составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного.

Составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

Составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Таковы краткие характеристики основных видов словесных методов обучения. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения.

Под **наглядными методами обучения** понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Их условно можно разделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. Внедрение новых технических

средств в учебный процесс телевидения, видеомagnитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов обучения.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемая наглядность должна соответствовать возрасту обучающихся;

- наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент учебного занятия;

- наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;

- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

- демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

- привлекать самих обучающихся к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности обучающихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех дисциплин и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебной дисциплины, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста обучающихся.

По своему характеру они подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них обучающиеся совершают умственную и практическую работу.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания обучающихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К *графическим упражнениям* относятся работы студентов по составлению схем, чертежей графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т. д. Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает студентам лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности студентов при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К *учебно-трудовым упражнениям* относятся практические работы студентов, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний студентов в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют также трудовому воспитанию студентов.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход обучающихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности выполнения упражнений – сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем – на воспроизведение → применение ранее усвоенного → на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации → на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у обучающихся способность к догадке, интуицию.

Лабораторные работы – это проведение студентами по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, то есть это изучение студентами каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Проводятся лабораторные работы в иллюстративном (демонстрационный эксперимент) или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения обучающимися за отдельными явлениями, как-то: над ростом растений и развитием животных, над погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т. п. Лабораторная работа может быть частью учебного занятия, занимать его и более.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в учебной аудитории, но и за пределами вуза (измерения на местности, работа на заводе, строительной площадке и т. д.).

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающимися машинами-тренажерами и репетиторами.

Традиционное обучение, которое представляет собой формирование знаний, умений и навыков по схеме: изучение нового материала – закрепление – контроль – оценка, обладает рядом недостатков. Основными являются:

- 1) ориентация на передачу, а не на самостоятельное освоение необходимых обучающимися знаний;
- 2) преобладание словесных методов изложения материала;
- 3) единый усредненный объем знаний, усваиваемых обучающимися;
- 4) большой удельный вес знаний, получаемых обучающимися в словесном виде;
- 5) преобладание нагрузки на память обучающихся и др.

В современных условиях, когда значительно увеличивается объем научной информации, а старые знания быстро устаревают, прежняя образовательная парадигма, основанная на том, что можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности запас знаний и передавать его обучающемуся, себя исчерпала.

В новых условиях, когда постоянная работа человека с непрерывно обновляющимся знанием становится одним из ведущих видов деятельности, актуальным является переход к самообразовательной парадигме. Все это обуславливает развитие новых видов и форм обучения.

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 ак-

тивной познавательной деятельности. К такому относятся: проблемное, программированное, дистанционное обучение и др.

I. Проблемное обучение ставит своей задачей:

1) развитие мышления и способностей обучающихся, развитие творческих умений;

2) усвоение обучающимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;

3) воспитание активной творческой личности обучающегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Успешность этого вида обучения зависит от «уровня проблемности», который определяется:

1) степенью сложности проблемы, выводимой из соотношения известного и неизвестного студентам в рамках данной проблемы;

2) долей творческого участия (личного и коллективного) обучаемых в процессе решения проблемы.

Выделяют три основных метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Наиболее простой метод – *проблемное изложение учебного материала на лекции*, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; студенты лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?» Преподаватель не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает гипотезы, то есть опыты, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления.

Частично-поисковый метод постепенно приобщает студентов к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед студенты под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель придумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, то есть вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у студентов и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «подсказ-

ки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы студентов.

Исследовательский метод предполагает, что студенты самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе либо в НИРС) с последующим контролем преподавателя.

Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме деловых учебных игр.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, студенты усваивают знания, умения в контексте прогрессии, приобретают и профессиональную и социальную компетенции (навыки взаимодействия в коллективе, навыки профессионального общения и управления людьми). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально раскрепоститься, проявлять творческую инициативу. Деловая игра по уровню сложности бывает следующих видов:

1) *анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций* – обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения; ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются;

2) *разыгрывание ролей* – студенты получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других учеников, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений, то есть при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или

иной исполнитель; этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков;

3) *полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений* (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

II. Программированное (компьютерное) обучение наиболее эффективно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий.

Как показывает практика, компьютер в учебном процессе может применяться в следующих функциях:

1) как средство организации познавательной деятельности путем внешнего (предметного) и внутреннего (умственного) моделирования;

2) как средство реализации наиболее полной системы учебных действий, а также их контроля и коррекции;

3) как средство создания новых форм учебного процесса, моделирования совместной деятельности типа «преподаватель – компьютер – обучающийся», «компьютер – обучающийся», «компьютер – группа обучающихся», «преподаватель – компьютер – группа обучающихся» (наиболее эффективная форма).

Применение компьютеров в учебном процессе способствует визуализации (наглядности) учебного содержания и алгоритмизации учебной деятельности. Основными принципами компьютерного обучения выступают: дозированность учебного материала; активная самостоятельная работа обучающегося; постоянный контроль усвоения; индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала и др.

Быстрые темпы развития компьютерных и коммуникационных технологий, а также стремительное внедрение глобальной компьютерной сети Интернет в повседневную жизнь привели в последние десятилетия к развитию дистанционного образования, которое в настоящее время дополняет и расширяет традиционные формы организации образовательного процесса. Под *дистанционным образованием* понимается образование, реализуемое в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Подобная форма освоения материала предлагается на любом из имеющихся уровней образования: от высшего образования до всевозможных курсов и тренингов. С помощью систем дистанционного обучения осуществляется постоянный доступ обучающихся к учебному материалу, а также консультирование и проведение дискуссий, тестирование знаний и навыков. При использовании дистанционных технологий образовательное учреждение обеспечивает доступ обучающихся, педагогических работников и учебно-вспомогательный персонал к учебно-методическому комплексу (на бумажном или электронном носителях), включающему: учебный план образовательного учреждения, учебный план обучающегося, программу учебного предмета (дисциплины, учебного курса), учебник по учебному предмету (дисциплине, учебному курсу), практикум или практическое пособие, тестовые материалы для контроля качества усвоения материала, методические рекомендации для обучающегося по изучению учебного предмета (дисциплины, учебного курса), организации самоконтроля, текущего контроля, учебные (дидактические) пособия и задачки. Обучение с использованием дистанционных технологий должно включать также выполнение всех контрольных мероприятий и лабораторно-практических работ, предусмотренных государственным образовательным стандартом и учебным планом для соответствующего направления подготовки.

Характерными чертами дистанционного образования являются модульность, изменение роли преподавателя (в значительной степени связанное с разделением функций разработчиков курсов, тьюторов и др.), использование специализированных технологий и средств обучения, учет индивидуальных особенностей обучающихся и т. д. Среди преимуществ дистанционного обучения можно отметить: возможность заниматься в удобное время, в удобном месте и в собственном темпе; одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронные библиотеки, банки данных, базы знаний и т. д.) большого количества обучающихся; эффективное использование учебных площадей, технических средств, концентрированное представление учебной информации снижает затраты на подготовку специалистов; равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, материального положения обучающегося.

Основными отличиями дистанционного образования от очной формы обучения являются: обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределенный характер образовательного процесса; гибкий график учебного процесса, который может быть либо полностью свободным при открытом образовании, либо быть привязанным к ограниченному количеству контрольных точек (сдаче экзаменов, on-line сеансам с преподавателем), либо к групповым занятиям, а также к выполнению лабораторных работ на оборудовании (возможно, удаленном); контакты с преподавателем (тьютором), в основном, осуществляемые посредством телекоммуникаций.

От заочной формы обучения дистанционное образование отличается следующим: постоянный контакт с преподавателем (тьютором), возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций; возможность организации дискуссий, совместной работы над проектами и других видов групповых работ в ходе изучения курса и в любой момент (при этом группа может состоять как из компактно проживающих в одной местности студентов, так и быть распределенной). В этом случае учащиеся также контактируют с преподавателем (тьютором) посредством телекоммуникаций; передача теоретических материалов обучающимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в вуз, либо значительно сократить их число и длительность.

В последние годы традиционное дистанционное образование перешло на качественно новый этап своего развития, который характеризуется активным общением типа «студент – преподаватель (или тьютор)», «студент – студент» и «студент – лучшие эксперты или лучшие мировые источники знаний по данному вопросу», обеспечиваемыми самыми современными сетевыми коммуникационными технологиями, и новой парадигмой образования, известной под названием «активное изучение» (active learning), когда сам студент осуществляет контроль за своим образованием, то есть студент самостоятельно осуществляет выбор перечня требуемых учебных курсов, темпов, времени и места обучения, информационных источников, включая международные сетевые информационные системы, мультимедийные on-line компьютерные учебники, on-line базы знаний и данных, on-line библиотеки, консультации с лучшими экспертами в данной области.

3. Основные формы обучения в высшей школе (лекция, семинарские занятия, практические занятия и практикумы, лабораторные занятия)

Форма применительно к деятельности определяет характер деятельности. **Форма обучения** – это организованное взаимодействие преподавателя (учителя) и учащегося с целью передачи и получения определенных знаний, умений и навыков. При этом следует подчеркнуть, что в основе любой формы лежит ведущий метод обучения.

Выделяют следующие формы обучения:

- общие (фронтальная, индивидуальная, групповая, классно-урочная, вечерняя, очная, заочная);
- конкретные (урок, лекция, семинар, практические занятия, консультации, дополнительные занятия, факультативные занятия, домашняя работа, экскурсия, производственная практика, зачеты, экзамены и т. д.).

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» (ст. 17) выделяют следующие формы получения образования:

- очная (дневная, вечерняя);
- заочная (дистанционная);
- соискательство.

Очная форма получения образования – обучение и воспитание, предусматривающие постоянное личное участие обучающегося в регулярных учебных занятиях (занятиях) и аттестации, организуемых учреждением образования.

Дневная форма получения образования – вид очной формы, когда получение образования является основным видом занятости обучающегося.

Вечерняя форма получения образования – вид очной формы, когда получение образования сочетается, как правило, с иным видом занятости обучающегося.

Заочная форма получения образования – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся, участвующим лично только в ограниченном числе учебных занятий (занятий) и аттестации, организуемых учреждением образования.

Дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий.

Соискательство – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение обучающимся содержания образовательной программы, его личное участие только в аттестации, организуемой учреждением образования.

Учебные занятия в вузе, как правило, проводятся в виде лекций, консультаций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, контрольных и самостоятельных работ, коллоквиумов и т. д. Технологии проведения учебных занятий определяются многими факторами. С точки зрения управления образовательным процессом, выбор технологий определяется преподавателем вуза. Тем не менее, набор дидактических средств, выбираемых для достижения образовательной цели, во многом зависит от формы обучения.

Основную организационную форму обучения, направленную на первичное овладение знаниями, представляет собой **лекция**. Главное назначение лекции – обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать у обучающихся ориентиры для самостоятельной работы над курсом. Педагоги выделяют три основных типа лекций, применяемых при очном обучении для передачи теоретического материала: вводная, информационная и обзорная лекции.

Практические занятия предназначены для углубленного изучения дисциплины. На этих занятиях идет осмысление теоретического материала, формируется умение убедительно формулировать собственную точку зрения, приобретаются навыки профессиональной деятельности.

Лабораторные работы позволяют объединить теоретико-методологические знания и практические навыки учащихся в процессе научно-исследовательской деятельности.

Одной из основных организационных форм учебной деятельности являются **семинарские занятия**, которые формируют исследовательский подход к изучению учебного и научного материала. Главной целью семинаров является обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, их методологическая и методическая проработка.

Организация **научно-исследовательской работы студентов** (НИРС) при очном обучении традиционно сводится к проведению

научных студенческих семинаров, конференций, к выполнению учебно-исследовательских заданий, написанию курсовых и дипломных сочинений и проектов.

Самостоятельная работа студентов. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов (СРС) относится к информационно-развивающим методам обучения, направленным на первичное овладение знаниями. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, в среднем во всем мире составляет 1:3,5.

Консультации предполагают увеличение объема самостоятельной работы студентов. Необходима организация постоянной поддержки учебного процесса со стороны преподавателей.

Контроль качества знаний. Педагогический контроль является одной из основных форм организации учебного процесса, поскольку позволяет осуществить проверку результатов учебно-познавательной деятельности студентов, педагогического мастерства преподавателя и качества созданной обучающей системы.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение. Текущий контроль может быть организован с помощью устного опроса, контрольных заданий, проверки данных самоконтроля. *Тематический контроль* предполагает оценку результатов определенной темы или раздела программы. Он может быть организован с помощью тех же педагогических средств, что и текущий контроль – с помощью тестов, контрольных работ, а также рефератов, коллоквиумов и др. *Рубежный и итоговый контроль* может быть организован в виде тестов, рефератов, творческих работ, решения задач, итогового экзамена и др.

4. Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения

Средства обучения – речь и действия преподавателя, а также любые материальные объекты, используемые преподавателем и субъектом учения при обучении. Под средствами обучения понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудование и реальные объекты, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать поставленных целей, решая при этом определенные дидактические задачи.

Средства обучения выступают составной частью метода обучения. Главное их назначение – ускорить процесс усвоения учебного материала.

Выбор средств обучения определяется: задачами учебного занятия; содержанием учебного материала; применяемыми методами обучения; предпочтениями преподавателя и др.

Функции средств обучения:

1) *познавательная* (средства обучения служат непосредственно-му познанию действительности, обеспечивают передачу более точной и полной информации об изучаемом объекте и явлении);

2) *формирующая* (формирует познавательные способности, чувства и волю обучающихся, их эмоциональную сферу);

3) *дидактическая* (является важным источником знаний и умений, облегчает проверку и закрепление учебного материала, активизирует познавательную активность).

К сожалению, в современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Исходя из этого, рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К *материальным средствам* относятся: учебники; учебные пособия; дидактические материалы; книги-первоисточники; педагогические тесты; модели; средства наглядности; технические средства и лабораторное оборудование. В качестве *идеальных средств обучения* принимаются общепринятые знаковые системы, такие как: язык (устная речь); письмо (письменная речь); система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т. п.); педагогические программные продукты; организующая и координирующая деятельность преподавателя; уровень его квалификации и внутренней культуры; методы и формы организации учебной деятельности; вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общеузовских требований. При этом акцентируется, что обучение становится эффективным только в том случае, когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга.

Средства обучения подразделяются также:

1) по характеру воздействия на обучаемых:

- визуальные (предметы, макеты, карты, слайды, мультимедийный комплекс и др.);
- аудиальные (радио, музыкальный центр и т. д.);
- аудиовизуальные (телевидение, информационно-компьютерные презентации, кинофильмы и др.);

2) по степени сложности:

- простые (учебники, карты, модели и т. д.);
- сложные (компьютеры, механические визуальные средства, лингафонные кабинеты и др.);

3) по происхождению:

- натуральные природные (например, растения, камни и т. д.);
- символические (представляют действительность с помощью символов, знаков, рисунков, схем, карт и т. д.);
- технические (визуальные, аудиальные, аудиовизуальные).

Учебно-методический комплекс (УМК) как средство обучения. УМК можно определить как совокупность различных дидактических средств обучения, в том числе, печатных пособий, технических средств обучения (ТСО), обучающих программ и средств телекоммуникации, призванных управлять самостоятельной работой студентов.

Структурные составляющие учебно-методического комплекса: бумажные издания; сетевые электронные учебные издания (электронный учебник); компьютерные обучающие системы в гипертекстовом и мультимедийном вариантах; аудио учебно-информационные материалы; видео учебно-информационные материалы; тренажеры, то есть тренинговые учебно-тренировочные упражнения (в том числе и с удаленным доступом); информационные базы данных и знаний; электронные библиотеки; средства обучения на основе компьютерных образовательных сред (КОС) и др.

Тема 2.3. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

1. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды, уровни, формы.

2. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста. Формы и способы организации НИРС в вузе.

3. Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов.

4. Система практической подготовки будущих специалистов в вузе. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

1. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды, уровни, формы

В условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса, а именно, сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподавателем решаются следующие задачи:

- углубить и расширить их профессиональные знания;
- сформировать у них интерес к учебно-познавательной деятельности;
- научить студентов овладевать приемами процесса познания;
- развивать у них самостоятельность, активность, ответственность;
- развивать познавательные способности будущих специалистов.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на следующие виды:

- самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);

– самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

– внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

В целом же, *самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя* является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

В современной литературе выделяют два уровня самостоятельной работы:

1) управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов;

2) собственно самостоятельная работа (без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т. п.).

Именно первый уровень наиболее значим, так как он предполагает наличие специальных методических указаний преподавателя, следуя которым студент приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Управление СРС – это, прежде всего умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей. Организуемая СРС должна составлять не менее 20 % от общего времени, выделяемого по учебному плану на самостоятельную работу. Непосредственное распределение часов на ОРГСР утверждается по каждой дисциплине научно-методическими советами направлений и специальностей.

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях по существу не имеют отличий и определяются следующими параметрами:

– содержание учебной дисциплины; уровень образования и степень подготовленности студентов;

– необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять **единство трех взаимосвязанных форм:**

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.

2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Конкретные формы *внеаудиторной СРС* могут быть самыми различными, в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом: подготовка к лекциям, семинарским, практическим и лабораторным занятиям; реферирование статей, отдельных разделов монографий; изучение учебных пособий; изучение и конспектирование хрестоматий и сборников документов; изучение в рамках программы курса тем и проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия; выполнение контрольных работ; написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; аннотирование монографий или их отдельных глав, статей; конспектирование монографий или их отдельных глав, статей; участие студентов в составлении тестов; выполнение исследовательских и творческих заданий; написание курсовых и дипломной работ; составление библиографии и реферирование по заданной теме; создание наглядных пособий по изучаемым темам; самостоятельное изучение темы в рамках «круглых столов»; занятия в архиве, музее, библиографическом отделе библиотеки и др.

С учетом приведенного описания многообразия форм *внеаудиторной СРС*, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки цели и определения задач.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций.

При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории целесообразно контролировать усвоение материала основной массой студентов путем проведения экспресс-опросов по конкретным темам, тестового контроля знаний, опроса студентов в форме игры «Что? Где? Когда?» и т. д.

На практических и семинарских занятиях использование различных форм СРС позволяет сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе.

На практических занятиях рекомендуется не менее 1 часа из двух (50 % времени) отводить на самостоятельную работу студентов.

При организации практического занятия целесообразно использовать следующий алгоритм:

1) вступительное слово преподавателя (цели занятия, основные вопросы, которые должны быть рассмотрены);

2) фронтальный опрос, позволяющий выявить готовность студентов к занятию;

3) выполнение 1–2 заданий у доски (возможно коллективное обсуждение);

4) самостоятельное выполнение заданий;

5) обсуждение выполненных заданий (в конце текущего занятия или в начале следующего).

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем они могут быть дифференцированы по степени сложности.

По результатам самостоятельного выполнения заданий следует выставлять оценку. Также возможно оценивать предварительную подготовку студента к практическому занятию, например, путем экспресс-тестирования (тестовые задания закрытой формы) в течение 5, максимум – 10 минут. Таким образом, при интенсивной работе можно на каждом занятии каждому студенту поставить, по крайней мере, две оценки. В данном случае цель – не просто поставить оценки, а сделать процедуру оценивания развивающей, позволяющей студенту увидеть собственные пробелы и определить пути их преодоления.

По материалам раздела целесообразно выдавать студентам домашнее задание и на последнем практическом занятии по разделу подвести итоги его изучения (например, провести контрольную работу в целом по разделу), обсудить оценки каждого студента, выдать дополнительные задания и рекомендации по их выполнению тем студентам, которые хотят повысить оценку.

Формы СРС должны отличаться для студентов разных курсов. Студентов младших курсов необходимо научить работать с учебниками, монографиями, статьями, источниками, писать конспекты, позднее – оформлять рефераты, эссе, курсовые, а затем и дипломные работы.

Интересной формой СРС для практических занятий на старших курсах являются «деловые игры». Тематика игры может быть связана с конкретными профессиональными ситуациями или носить прикладной характер, включать задачи ситуационного моделирования по актуальным проблемам и т. д. Цель деловой игры – в имита-

ционных условиях дать студенту возможность научиться разрабатывать и принимать решения.

При проведении семинаров и практических занятий студенты могут выполнять СРС как индивидуально, так и малыми (творческими) группами, каждая из которых разрабатывает свой проект (задачу). Выполненный проект (решение проблемной задачи) затем рецензируется другой группой по круговой системе. Публичное обсуждение и защита своего варианта повышают роль СРС и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Данная система организации практических занятий позволяет вводить в учебно-профессиональные задачи научно-исследовательские элементы, упрощать или усложнять задания.

Активность работы студентов на обычных практических занятиях может быть усилена введением элементов СРС, в результате чего студент получает свое индивидуальное задание (вариант), при этом условие задания для всех студентов одинаковое, а исходные данные различны. Перед началом выполнения задания преподаватель дает лишь общие методические указания (общий порядок решения, имеющиеся справочные материалы и т. п.). Такая форма СРС способствует более глубокому усвоению изучаемого материала, изменению отношения студентов к конспектированию лекций, так как без понимания теории предмета, без хорошего конспекта трудно рассчитывать на успех в выполнении задания. Это улучшает посещаемость как практических, так и лекционных занятий.

Другая форма СРС на практических занятиях может заключаться в самостоятельном изучении схем, программ и т. п., которые преподаватель раздает студентам вместе с контрольными вопросами, на которые студент должен ответить в течение занятия.

Выполнение лабораторного практикума, как и другие виды учебной деятельности, содержит много возможностей применения активных методов обучения и организации СРС на основе индивидуального подхода.

При проведении лабораторного практикума необходимо создать условия для максимально самостоятельного выполнения лабораторных работ. Поэтому при организации лабораторного практикума целесообразно использовать следующий алгоритм:

- 1) провести экспресс-опрос (устно или в тестовой форме) по теоретическому материалу, необходимому для выполнения работы (с оценкой);

2) проверить планы выполнения лабораторных работ, подготовленные студентом дома (с оценкой);

3) оценить работу студента в лаборатории и полученные им данные (оценка);

4) проверить и выставить оценку за отчет.

Любая лабораторная работа должна включать глубокую самостоятельную проработку теоретического материала, изучение методик проведения и планирования эксперимента, освоение измерительных средств, обработку и интерпретацию экспериментальных данных. При этом часть работ может не носить обязательный характер, а выполняться в рамках самостоятельной работы по курсу. В ряд работ целесообразно включить разделы с дополнительными элементами научных исследований, которые потребуют углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

Простейший путь – уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы – не решает проблемы повышения или даже сохранения на прежнем уровне качества образования, ибо снижение объемов аудиторной работы совсем не обязательно сопровождается реальным увеличением самостоятельной работы, которая может быть реализована в пассивном варианте.

В общем случае возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов.

Первый – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества их подготовки.

Второй – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время, что связано с рядом трудностей. В первую очередь это неготовность к нему как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном и в психологическом аспектах. Кроме того, существующее

информационно-методическое обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы.

2. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста.

Формы и способы организации НИРС в вузе

В настоящее время научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является одним из важнейших компонентов образовательного процесса в высшей школе при подготовке будущего специалиста.

Традиционно понятие «научно-исследовательская работа студентов» (НИРС) отождествляется с формами привлечения студентов к научной работе кафедр, а также кафедральных и вузовских лабораторий, выполнению учебных исследовательских работ, реальных курсовых и дипломных работ, участию в конференциях, семинарах, конкурсах, выставках и т. п.

Г. И. Хмара и Л. С. Тетерская считают, что НИРС – понятие, которое включает в себя следующие компоненты:

1) процесс формирования качеств, навыков, умений научно-исследовательской деятельности у студентов от курса к курсу с учетом особенностей вуза, факультета и специализации (с какой целью и что формируется);

2) систему методов, форм и средств формирования данных качеств, навыков, умений (как и через что формировать);

3) систему и структуру субъективно-объективных связей в процессе формирования качеств, навыков, умений НИРС (кто формирует и у кого формируется, какого взаимодействия формирующего и формирующихся);

4) эффективность процесса, системы и подсистемы НИРС (с каким эффектом). Данный компонент расчленяется на: эффективность массового охвата студентов НИРС; эффективность воздействия НИРС на развитие творческих способностей и овладение методами индивидуального и коллективного творчества; эффективность качественного содержания и вклада студентов в науку; эффективность воздействия субъекта на объект процесса формирования качеств, навыков, умений НИРС; эффективность методов, форм и средств на процесс формирования субъекта творчества [80].

По мнению Л. В. Чупровой, понятие «научно-исследовательская работа студентов» включает в себя следующие элементы:

- обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определенных навыков;
- выполнение научных исследований под руководством преподавателей [84].

Правильно организованная и спланированная научно-исследовательская работа студентов в процессе обучения в вузе выполняет ряд функций:

– *образовательная*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

– *организационно-ориентационная*: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

– *аналитико-корректирующая*: связана с рефлексией студента, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

– *мотивационная*: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

– *развивающая*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

– *воспитывающая*: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера.

Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

В системе высшего профессионального образования можно выделить несколько направлений по применению и внедрению видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов:

1) обогащение традиционных академических форм организации учебного процесса (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий) выполнением задач исследовательского типа;

2) развитие внеучебных форм вовлечения студентов в научную деятельность (например, написание научных докладов, статей, подготовка сообщений; проведение олимпиад и научных конференций; разработка проектов для получения грантов; факультативные формы обучения; формы научного сотрудничества вуз – производство и др.);

3) внедрение менее распространенных специфических для высшего образования коллективных форм научно-практической деятельности студентов (научные исследовательские кружки, коллективы молодых исследователей и др.).

В рамках учебного времени при обогащении традиционных форм организации учебного процесса развитие исследовательских умений и способностей студентов возможно в случае использования средств развивающего обучения: проблемного, исследовательского, проектного, эвристического, главная задача которых – постановка познавательных противоречий в процессе изучения той или иной дисциплины.

В связи с этим **формы и методы привлечения студентов к научному творчеству можно разделить на:**

– научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс и проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами (специальные лекционные курсы по основам научных исследований, различного вида учебные занятия с элементами научных исследований, учебно-исследовательская работа студентов);

– научно-исследовательскую работу, выполняемую студентами во внеучебное время.

К **НИРС, проводимой в учебное время**, можно отнести курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в вузе, а также выпускные квалификационные работы.

К **НИРС, предусмотренной действующим учебным планом**, можно отнести и написание рефератов по темам практических занятий.

Важной формой научно-исследовательской работы студентов, выполняемой в учебное время, является внедрение элементов научных исследований в лабораторные работы. При выполнении таких работ студент самостоятельно составляет план выполнения работы, подбирает необходимую литературу, проводит математическую обработку и анализ результатов, оформляет отчет.

Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время, являются:

- предметные кружки;
- проблемные кружки;
- проблемные студенческие лаборатории;
- участие в научных и научно-практических конференциях;

Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. Поэтому на протяжении всего периода обучения студентов необходимо системно и целенаправленно осуществлять подготовку будущих специалистов к выполнению научной деятельности, создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; обеспечить научно-исследовательскую базу; вооружать их методикой научной работы; создавать ситуации успеха при внедрении в практику научных результатов; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем.

3. Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов

Курсовое проектирование является одним из видов самостоятельной работы студентов и представляет собой решение учебных или профессиональных задач по изучаемым дисциплинам.

Целью курсового проектирования является подготовка к дипломному проектированию. В процессе достижения данной цели решается ряд определенных задач:

- обобщение знаний, полученных студентами за весь период обучения;

– формирование умений использовать справочную литературу и нормативно-техническую документацию в конкретной области исследования;

– приобретение и развитие практических навыков для решения сложных технических задач.

Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны, и написание ее не представляет большого труда для студента, то уже на следующий год требования заметно повышаются, и написание работы превращается в действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, вуз способствует развитию студента, как исследователя.

Дипломное проектирование является завершающим и наиболее ответственным этапом обучения студентов в высшем учебном заведении.

Целью дипломного проектирования является:

– систематизация и закрепление теоретических и практических знаний, полученных студентом в период обучения, и применение этих знаний при решении конкретных технических, экономических или производственных задач

– углубленная проработка специальных вопросов;

– развитие навыков ведения самостоятельной работы при решении разрабатываемых в дипломном проекте вопросов и проблем;

– умение пользоваться нормативной, справочной и другой специальной литературой;

– выявление степени подготовленности студентов к самостоятельной работе в условиях современного производства.

Таким образом, выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента, и как заключительный этап обучения студента в вузе направлено на закрепление и расширение теоретических знаний, и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и, выбирая тему для дипломной работы, это чаще всего учитывается. В данном случае, кроме анализа литературы, в дипломную работу может быть вклю-

чен собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы.

Дипломное проектирование и особенно его защита в Государственной аттестационной комиссии служат основанием для определения уровня подготовки квалифицированных специалистов и присвоения ему соответствующей квалификации.

Для руководства выпускной работой по представлению выпускающей кафедры назначается руководитель, как правило, из числа профессоров и доцентов, а также наиболее опытных преподавателей и научных сотрудников университета. В случае необходимости кафедре предоставляется право приглашать консультантов по отдельным разделам выпускной работы из числа сотрудников других кафедр. Руководителями выпускной работы могут быть также ведущие специалисты соответствующего профиля из других организаций и предприятий.

Выполнение дипломного проекта может осуществляться студентом как в вузе, так и в других научных и проектно-конструкторских учреждениях, на предприятиях и в организациях с предоставлением ему необходимых условий для работы.

Дипломный проект должен выполняться на основе глубокого изучения литературы по вопросам, рассматриваемым в проекте (учебников, учебных пособий, монографий, периодической литературы, журналов на иностранных языках, нормативной литературы и т. п.), и опыта передовых предприятий, изученного студентом при прохождении преддипломной практики.

4. Система практической подготовки будущих специалистов в вузе. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе

Практика студентов, являясь составной частью основной образовательной программы высшего образования, непосредственно ориентирована на профессионально-практическую подготовку студентов. Практика позволяет студенту попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять знания, полученные на учебных занятиях, в профессиональной деятельности.

Согласно новым образовательным стандартам возрастает роль практики при подготовке специалистов и магистров как еще одного

этапа становления и достижения профессионализма обучающихся. Именно в ходе практической деятельности будущий специалист приобретает комплекс умений и навыков, необходимых для становления профессиональных и специальных компетенций, происходит развитие его профессиональной мобильности.

Цели и задачи практик определяются государственными образовательными стандартами высшего образования, виды и сроки практик – учебными планами и графиками учебного процесса, содержание – программами практик. Организация всех видов практики на различных этапах обучения направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Учебная практика является частью изучения отдельных дисциплин и проводится преподавателями соответствующих кафедр. **Преддипломная практика** является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентом программ теоретического и практического обучения. **Производственная практика** – этап практической подготовки студентов по профилю получаемой специальности (направлению подготовки, программе магистратуры).

Основными задачами всех видов практик являются: знакомство с деятельностью различных служб, учреждений и организаций; вооружение студентов знаниями о назначении, сущности и специфике профессиональной деятельности; психологическая адаптация к избранной профессии; создание установки на личностное, социально-нравственное и профессиональное развитие; формирование основ научно-познавательной деятельности студента в условиях высшего учебного заведения; формирование творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности; освоение технологий деятельности; совершенствование теоретических знаний и интеграция их в практической деятельности; формирование профессиональных умений, навыков, индивидуального стиля деятельности.

Практика направлена на усвоение студентами знаний о социальной значимости профессии, требований к личности выпускника с высшим образованием, содержания профессиональной деятельности, форм и методов научного познания, научной организации труда, основ самообразовательной и самовоспитательной деятельности.

Развитие умений в ходе практики предполагает приобретение студентами навыков планирования трудовой деятельности, распространение и внедрение новаций и передового опыта, разработку прикладных технологий, проектов, программ и внедрения их в практику, организацию практики студентов на базе профильных учреждений с выполнением исследовательских и прикладных задач, развитие активности студентов и создание условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса, развитие самоуправления и создание условий для самореализации и самоутверждения студентов.

Тема 2.4. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

1. Понятие о педагогической технологии. Критерии эффективности (методологические требования) технологий.

2. Классификация технологий. Технологии блочно-модульного, проблемного, активного обучения, эвристического, знаково-контекстного, развивающего обучения, информационного, дистанционного обучения.

1. Понятие о педагогической технологии.

Критерии эффективности (методологические требования) технологий

Термин «технология» заимствован педагогикой из производственной сферы, однако, как и любая профессиональная деятельность, педагогическая реализуется в определенных действиях, направленных на решение задач развития, воспитания и образования личности. Использование данного термина в педагогической деятельности предполагает, что преподаватель также должен выполнить целый ряд определенных обязательных действий для того, чтобы достичь поставленных им задач в развитии, воспитании и обучении личности. Согласно М. В. Кларину, педагогические технологии – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [67].

Таким образом, можно выделить следующие характеристики, которым должна отвечать педагогическая деятельность, если она осуществляется в рамках той или иной педагогической технологии:

- системное представление о процессе обучения – его содержание, методы и средства взаимосвязаны и взаимообусловлены;
- структурными элементами педагогической технологии являются – цели и содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, преподаватель и студент во взаимодействии;
- организация взаимодействия преподавателя и студента в рамках процесса обучения;
- осуществление контроля за процессом познавательной деятельности студентов.

В тоже время, педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим принципам. К ним относят:

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью. Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других одноклассных образовательных учреждениях, другими субъектами [67].

В обобщенном виде современные технологии обучения выглядят следующим образом:

Анализ современных технологий обучения

Название	Цель	Сущность	Механизм
1	2	3	4
Технология проблемного обучения	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности студентов	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед студентом познавательных задач, разрешая которые студенты активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Технология концентрированного обучения	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности студентов
Технология модульного обучения	Обеспечение гибкости обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личностной базовой подготовки	Самостоятельная работа студентов по индивидуальной учебной программе	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Технологии развивающего обучения	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение студентов в различные виды деятельности
Технология дифференцированного обучения	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (гос. стандарта)	Методы индивидуального обучения

1	2	3	4
Технология активного (контекстного) обучения	Организация активности студентов	Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности	Методы активного обучения
Технология деловой игры	Обеспечение личностно-деятельностного характера усвоения знаний, умений, навыков	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения студентов творческую деятельность

2. Классификация технологий. Технологии блочно-модульного, проблемного, активного обучения, эвристические, знаково-контекстного, развивающего обучения, информационные, дистанционного обучения

Сегодня существует огромное разнообразие технологий. Описание их и систематизация могут быть произведены по разным основаниям, а также по критериям, имеющим комплексные характеристики. Приведенные типы и виды технологий обучения раскрывают их многообразие. Систематизация технологий проведена на основе разных критериев с целью разностороннего их описания. Использование одной из них не исключает возможности применения других систем.

В мировой педагогике и у нас разработано немало усовершенствованных и совершенно новых технологий обучения [56].

Так, в **технологии блочно-модульного обучения** акцентируется внимание на определенные логические компоненты. Собственно модуль – логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля.

Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3–4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

1) системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

2) чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

3) системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения [56].

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, график выполнения проектного задания (если оно предусмотрено планом), содержание и формы итогового контроля.

Наряду с блочно-модульной системой используют и **проблемное обучение**. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Занимающийся проблемным обучением преподаватель должен знать структуру и типологию проблемных ситуаций, способы их разрешения, педагогические приемы, определяющие тактику проблемного подхода. Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для студентов фактами, разрушающими теорию;

- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;

- многообразие концепции и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;

- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;

- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;

- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Поэтому в классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. Главное в проблемном обучении – сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, то есть путепроходческая работа, а не мгновенный выход на решение.

В результате исследований и практической деятельности выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

- 1) обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;

- 2) обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

- 3) значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении студентов с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме – вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий – один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

1) степень сложности проблемы, выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;

2) долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного.

Чтобы уровень мотивации студентов в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от курса к курсу уровень проблемности.

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:

1. Проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара.

2. Частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах.

3. Самостоятельная исследовательская деятельность.

Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе студенческой группы, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС, при выполнении которой студент проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Но в любом случае основная его цель – развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления.

Технологии активного обучения – одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся остро ставилась в разное время разными авторами.

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (то есть в течение всего занятия).

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей. Значительный интерес в профессиональном образовании представляют активные методы обучения, сущность которых – создание дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Представим краткую характеристику основных активных методов обучения, имеющих особую ценность для технических и социально-экономических специальностей университетского уровня.

Разыгрывание ролей (ролевая игра) – имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками:

– наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками ее решения. Пример: с помощью данного метода может быть имитировано производственное совещание;

– взаимодействие участников первого занятия. Каждый из участников в соответствии со своей ролью может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников, высказывать свое и т. д.;

– ввод преподавателем в процесс занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т. п.;

– оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры преподавателем и участниками [56].

Разыгрывание ролей является достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач

цикла социально-экономических дисциплин и требует значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры.

Деловая игра (ДИ) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию – навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. В процессе игры осваиваются:

1) нормы профессиональных действий;

2) нормы социальных действий, то есть отношений в коллективе производственников.

При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими, и таким образом познавая себя.

Принцип проблемности лежит в основе содержания игры и закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных производственных ситуаций или задач. Они могут содержать неявные альтернативы, противоречия, избыточные или неверные данные, требования преобразовать ситуацию в соответствии с более сложными или более простыми критериями, найти недостающую информацию и т. п.

Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности задает разработчику или ведущему требование выбора и конкретизации ролей, определения полномочий, ресурсов, интересов «должностных лиц». Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений. ДИ – работа двух или боль-

шого числа людей. Процесс игры возможен только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие.

Принцип диалогического общения – необходимое условие игры. Каждый участник в соответствии с ролью высказывает свою точку зрения, свое отношение ко всем проблемам ДИ. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. Задача разработчика и ведущего – создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию.

У деловых игр есть свои достоинства и недостатки, определенные области применения. ДИ как форму контекстного обучения следует выбирать, прежде всего, для решения следующих педагогических задач:

- формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;
- развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Таким образом, не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, а лишь то, которое содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально.

В качестве основных правил игры можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

Некоторые советы и рекомендации разработчикам и пользователям ДИ:

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.
2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной.
3. В деловой игре нужны предметная и социальная компетентность участников, поэтому следует начинать подготовку к ДИ с анализа кон-

кретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой.

5. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры, что требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.

6. Режим работы студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.

7. В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд [56].

Эвристические технологии обучения тоже прочно вошли в педагогическую практику. Эвристика (греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, то есть организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

Современный этап развития эвристики как науки связан с возникновением кибернетики (1950-е) и характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека. Кроме того, в связи с количественно накопившейся информацией, внимание исследователей концентрируется на концептуальном определении эвристики.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

– понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;

– систематизировать, то есть упорядочивать, учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;

– адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;

– планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;

– формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Одним из источников эвристической деятельности является информация (опыт), накопленная в памяти решающего.

Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот самый сложный мыслительный акт извлечения актуальной информации называют актуализацией, приспособление извлеченной информации к решаемой задаче – ее организация.

Для более сложных учебных задач, которые приближаются к задачам научно-исследовательского характера и имеют нестандартные элементы в своей структуре, разработаны системные методы поиска, решения задач и активизации мыслительной деятельности в этом процессе. Эти методы служат и решению задач различного характера: экономических, технических, организационно-управленческих и др.

Разновидностью эвристических методов является методика «Мозгового штурма». Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, было предложено разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «Мозгового штурма», а именно:

1. Условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах.

2. Группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 мин) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шуточные. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности «мозгового штурма» полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела.

3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы.

4. Не решенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке.

5. Для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).

6. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе, и выводится средний балл по оценкам всех экспертов [56].

В русле деятельностной теории усвоения социального опыта, получила свое развитие **технология знаково-контекстного обучения** – технология профессионального образования.

Согласно А. А. Вербицкому, одна из основных целей профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения. Это означает, что для достижения целей формирования личности специалиста в профессиональном учебном заведении необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных.

К базовым относится:

1) учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность), в которой ведущая роль принадлежит академической лекции;

2) квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы);

3) учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование).

В качестве переходных от одной базовой модели к другой выступают все остальные формы: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары и т. д.

Важно иметь в виду, что при этом необходимо проектировать не только предметное содержание, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть организатором производства.

Такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, называют знаково-контекстным (контекстным) обучением.

На сегодня в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд **технологий развивающего обучения**, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики.

Под развивающим обучением понимается новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

В современной педагогике все группы качеств личности взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств:

- ЗУН – знания, умения, навыки;
- СУД – способы умственных действий;
- СУМ – самоуправляющиеся механизмы личности;
- СЭН – эмоционально-нравственная сфера;
- СДП – деятельностно-практическая среда.

Технология развивающего обучения (РО) направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств:

$$РО = ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП.$$

Развивающее обучение ориентировано на «зону ближайшего развития», то есть на деятельность, которую обучаемый может выполнить с помощью педагога.

Технология Эльконина–Давыдова построена на «содержательных обогащениях», куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии:

- сформировать теоретическое сознание и мышление;
- сформировать не столько ЗУНы, сколько способы умственной деятельности – СУДы;
- воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления [56].

Все большее распространение получают **информационные технологии обучения** (ИТО), которые определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

В качестве классификационных признаков программно-технических средств (ПТС), используемых в образовании, можно выделить:

- дидактическую направленность;
- программную реализацию;
- техническую реализацию;
- предметную область применения.

В литературе встречается несколько подходов к классификации компонентов программно-аппаратных комплексов по дидактической направленности.

Артикулируемая часть знаний – это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео и т. д.).

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции и т. п. Эта часть знания охватывает умения, навыки, интуитивные образы и другие части человеческого опыта, которые не могут быть переданы обучающемуся непосредственно, а «добываются» им в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач.

Опираясь на это, можно классифицировать образовательные программно-аппаратные комплексы. Технологии, положенные в основу этих комплексов и применяемые для поддержки процесса обучения артикулируемой части знаний, являются декларативными. К ним целесообразно отнести:

- компьютерные учебники;
- учебные базы данных;
- тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения обучающимся информации учебного назначения.

Технологии, применяемые при создании программно-аппаратных комплексов, поддерживающих процесс освоения неартикулируемой части знаний, являются процедурными. Компьютерные информационные технологии (КИТ) этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. Они построены на основе различных моделей. В этом случае к КИТ этого класса относятся:

- пакеты прикладных программ (ППП);
- компьютерные тренажеры (КТ);
- лабораторные практикумы;
- программы деловых игр;
- экспертно-обучающие системы (ЭОС) и другие компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать (добывать) знания по изучаемой предметной области.

Возможен и другой подход к классификации по дидактической направленности. В этом случае современные компьютерные технологии обучения также делятся на два класса:

- системы программированного обучения (СПО);
- интеллектуальные системы обучения (ИСО).

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимися порций информации (текстовой, графической, видео – все зависит от технических возможностей) в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определенных преподавателем.

Сопровождение лекционного материала с помощью современных ИТО, должно поддерживать следующие функциональные возможности:

- создание и подключение динамических изображений;

– создание собственной и подключение качественной статической графики (считываемой с помощью сканера или созданной в других графических редакторах);

– оформление текста разнообразными стилями;

– звуковое сопровождение материала [56].

В последнее время получают распространение и **технологии дистанционного образования**. Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.).

Дистанционное образование является одной из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации. ДО позволит дать равные возможности при обучении школьников, студентов, гражданских и военных специалистов, безработных в любых районах страны и за рубежом за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий, институтов, различных отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации и других образовательных учреждений. ДО позволит получить основное или дополнительное образование параллельно с основной деятельностью человека. С точки зрения организации и поддержки учебного процесса, в рамках ДО можно выделить несколько групп проблем.

Во-первых, это проблемы создания технологий ДО (ТДО) различных уровней:

– глобальные (международные и республиканские) ТДО и их обеспечение;

– региональные ТДО и их обеспечение;

– локальные ТДО и их обеспечение.

Во-вторых, это проблемы организации ДО как такового:

– концептуальные модели и дидактические аспекты ДО;

– система преподавателей-консультантов и способы их взаимодействия с обучаемыми;

– тестирование в системе ДО;

– технологии и информационные образовательные среды;

– способы передачи образовательной информации и коммуникации.

Центральным звеном ТДО являются средства телекоммуникаций, позволяющие обеспечить образовательный процесс:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между учителем и учеником;
- обменом управленческой информацией внутри системы ДО;
- выходом в международные информационные сети, а также для подключения в СДО зарубежных пользователей.

В Великобритании более 50 % программ обучения на степень магистра в области управления проводится с использованием методов ДО. Лидирующей европейской организацией этой области является Открытая школа бизнеса Британского открытого университета.

При проведении ДО информационные технологии должны обеспечивать доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

В мировой практике ДО для достижения этих целей применяют следующие информационные технологии:

- предоставление учебников и другого печатного материала;
- пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям;
- дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации;
- видеоматериалы;
- трансляция учебных программ по национальной и региональным телевизионным и радиостанциям;
- кабельное телевидение;
- голосовая почта;
- двусторонние видеоконференции;
- односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону.

При этом также используются компьютерные электронные учебники или электронные учебники на лазерных дисках.

Учебный процесс с ТДО обладает следующими основными свойствами:

Гибкость – студенты в основном не посещают регулярные занятия в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время в удобном месте и в удобном темпе, что представляет большое

преимущество для тех, кто не может или не хочет изменить свой обычный уклад жизни.

Модульность – в основу программ ДО положен модульный принцип. Каждый отдельный курс программ создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.

Экономическая эффективность – средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что ДО обходится на 50 % дешевле традиционных форм образования. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий ДО на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей.

В системе ДО изменяется роль преподавателя. На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении учебного плана, руководство учебным процессом и др. Асинхронное взаимодействие обучаемых преподавателя в ТДО, как правило, предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

В качестве основных преимуществ дистанционного обучения на основе компьютерных сетей (по сравнению с обычным заочным образованием) зарубежные специалисты-практики указывают:

- обеспечение удобными средствами для обучения или общения;
- широкие возможности для групповой работы;
- более успешное общение с преподавателем (методистом);
- сокращение времени для ответа преподавателя (методиста);
- свободный доступ учащихся к базам данных, библиотечным каталогам и другим информационным ресурсам;
- удобство при ведении личных дел учащихся;
- возможность быстрого получения и отсылки домашних заданий;
- возможность проходить тестирование в режиме прямого доступа.

Среди недостатков отмечаются:

- необходимость часто подключаться к сети, чтобы быть в курсе дискуссии;
- избыточное количество информации;
- неудовлетворительное взаимодействие между обучаемыми;
- чрезмерное дробление тем дискуссий (фрагментарность);
- проблемы, связанные со временем (недостаток времени, асинхронность и т. д.) [56].

Идея информатизации образования состоит в необходимости подготовки специалистов в условиях информационного общества, которое существенно отличается от иных форм организации общественной жизни, не затрагивая при этом ее основ. Рост знания требует серьезных изменений в осуществлении учебного процесса: самого содержания образования, его организации и способов общения участников педагогического процесса со знанием и друг с другом. Одним из существенных направлений в решении подобных задач является организация дистанционного образования.

Информатизация преподавания тех или иных учебных дисциплин на основе информационных компьютерных технологий (ИКТ) способна привести к существенному повышению качества университетского образования в Республике Беларусь, поскольку современному студенту необходим не только свободный доступ к актуальной информации самого различного содержания, но и свободное оперирование научным знанием и прикладными данными, что в современном учебном процессе вне ИКТ становится проблематичным. Более того, использование ИКТ в различных сферах жизнедеятельности человека, среди которых образование играет ключевую роль в условиях развития информационного общества, будет снимать некоторое противопоставление естественнонаучного и гуманитарного знания и познания.

Работа по организации дистанционного и телекоммуникационного обучения довольно активно ведется за рубежом. Известен опыт организации целостной системы компьютерной подготовки на основе мультимедийных учебных средств, в равной мере относящийся к гуманитарным и естественным наукам. Во Франции под эгидой национального Министерства образования организовано обучение студентов университетов, в том числе и гуманитарных факультетов, преимущественно на основе мультимедийных энциклопедий и спе-

циально организованных поисково-обучающих систем, особенно эффективных в условиях возрастания удельного веса самостоятельной работы студентов, когда необходимость ДО очевидна.

Трансформация белорусского общества, а вместе с ним и включение БНТУ в информационное сообщество позволяет и предусматривает предвидение основных социальных изменений. К важнейшим из них можно отнести следующие:

1. Каждый человек, коллектив или организация из любого места и в любое время на основе автоматизированного доступа получает выход к любой информации, необходимой для осуществления их жизнедеятельности и решения частных и общественно значимых задач. Системе образования, как минимум, необходимо готовить молодое поколение к необходимым манипуляциям, обеспечивающим весь спектр деятельности и открывающим доступ к информации и работе с ней.

2. Осуществление предыдущего тезиса невозможно без функционирования в сообществе информационной технологии. Наличие такой технологии требует уже сегодня определенной стандартизации и унификации образовательного ПО согласно с теми изменениями, которые несет миру информационное общество.

3. В сообществе должны существовать условия, обеспечивающие создание и функционирование национальных информационных ресурсов, которые обеспечивают:

- а) научно-технологические потребности страны;
- б) управление социальной сферой жизнедеятельности;
- в) развитие национальной экономики и культуры [76].

Фундаментальная задача системы образования – готовить молодежь к жизни в стремительно изменяющихся социальных условиях, поскольку отставание в сфере информатизации, в целом, и в самой системе образования, в частности, с некоторого момента может стать исторически необратимым и некомпенсируемым.

Образование является составной частью социальной сферы общества, а потому основные проблемы, пути и этапы информатизации для образования в основном совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Процесс информатизации сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

1) неуправляемая информатизация, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;

2) управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и в соответствии с общими принципами обладает концепцией и программой.

В программе информатизации образования особое место занимает подпрограмма разработки и внедрения информационных технологий в обучение.

Применительно к учебному процессу и научным исследованиям основополагающее значение имеют новые информационные технологии.

В отличие от традиционных образовательных технологий информационная технология имеет предметом и результатом труда информатизацию, а орудием труда – ЭВМ.

Любая информационная технология включает в себя две проблемы:

- 1) решение конкретных функциональных проблем пользователя;
- 2) организация информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

По характеру все задачи разделяются на формализуемые и трудноформализуемые. Для *формализуемых задач* известна типовая последовательность решения, куда относится формирование либо подбор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений. В большинстве учебных планов дисциплин имеют место именно такие задачи, а поэтому использование информационных технологий для этих задач является традиционным и достаточно широко используемым, и развивается в настоящее время.

Гораздо большую сложность составляют *трудноформализуемые задачи*, к которым относятся задачи, не имеющие при формализации точных математических моделей, а потому решаемые на базе моделей представления знаний таких, как логическая, семантическая, фреймовая. На основе этих моделей осуществляется трансформация трудноформализуемой задачи в элементарные задачи и их логическое решение. В итоге формируются базы знаний в структуре экспертных систем и других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных образовательных технологий предполагает выделение таких

базовых процессов, как передача, обработка, организация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к совершенно новым информационным технологиям, среди которых применительно к обучению можно выделить следующие:

1. Компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы.

2. Обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках.

3. Интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях.

4. Распределенные базы данных по отраслям знаний.

5. Средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т. д.

6. Электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы [76].

Компьютерное обучение действительно является эффективным, способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность учителя, преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя им сосредоточиваться на своих главных обучающих, воспитательных и развивающих функциях.

Тема 2.5. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза

1. Понятие инновационной деятельности. Уровни развитости компонентов инновационной деятельности.

2. Содержание инновационной деятельности педагога. Характеристика основных направлений инновационных процессов. Основные виды инновационной педагогической деятельности.

3. Компетенции преподавателя вуза и их сущность.

1. Понятие инновационной деятельности. Уровни развитости компонентов инновационной деятельности

Подготовить современного специалиста традиционно работающему педагогу невозможно. К сожалению, преподавательский состав, в своем большинстве, до сих пор сохраняет консервативный подход «передачи суммы знаний» студентам. Ситуация усугубляется слабыми попытками внедрения инновационных подходов в процесс профессиональной подготовки будущих преподавателей вуза и в систему повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава, что на практике предопределяет эпизодичность инновационной деятельности, ее осуществление «методом проб и ошибок». В связи с этим актуализируется потребность в подготовке преподавателей, способных осуществлять инновационную деятельность в образовании.

Решение данной проблемы достаточно эффективно осуществляется в процессе переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы в условиях самообучающейся организации. В самообучающейся организации создаются, приобретаются, передаются и сохраняются знания. Чаще всего здесь речь идет о создании в рамках одной организации, учреждения, фирмы системы непрерывного обучения, направленной на подготовку сотрудников к решению инновационных профессиональных задач.

Понимая под инновационной деятельностью деятельность, направленную на преобразование, изменение существующих форм и методов обучения, разработку новых целей и средств ее реализации, выделяются следующие ее структурные компоненты: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный, которые были положены в основу формирования готовности преподавателей к инновационной деятельности.

Мотивационный компонент включает в себя отношение преподавателя к инновациям, потребность в осуществлении инновационной деятельности. Креативный компонент является важнейшей характеристикой инновационной деятельности и отражает активность педагога в освоении и создании нового в профессиональной сфере. Креативность напрямую связана с внесением преобразований, изменений в существующий опыт педагога. Технологический компонент предопределяет технологическую готовность педагога к осу-

шествлению инновационной деятельности. Рефлексивный указывает на способность педагога давать адекватную оценку своей деятельности и профессиональным возможностям, осуществлять сознательный контроль инновационных изменений, произошедших в образовательном процессе, искать новые средства его осуществления и совершенствования.

Поскольку целостность любой системы достигается взаимосвязью между структурными и функциональными компонентами, подготовка преподавателя к осуществлению инновационной деятельности представляется как поэтапный динамический инновационный процесс преобразования и профессионального саморазвития личности, в котором выделены: мотивационный, творческий, технологический и рефлексивный этапы. Каждый из них включает в себя совокупность компонентов: цель – средство – результат. При этом выделяются четыре уровня развитости каждого из компонентов инновационной деятельности: адаптивный, базовый, профессиональный, творческий.

Адаптивный уровень. Преподаватели данного уровня характеризуются неустойчивым отношением к инновационной деятельности. Стремление к осуществлению инновационной деятельности эпизодично, чаще всего под давлением извне. Творческая активность минимальна, она связана преимущественно с копированием инновационных технологий, форм, методов, методик, копированием чужого опыта. Технологическая готовность проявляется в использовании собственных наработок и повторении своего опыта. Рефлексивная готовность характеризуется наличием отдельных рефлексивных знаний и умений, однако рефлексия своей деятельности педагогами осуществляется эпизодично и не всегда эффективно.

Базовый уровень. Преподаватели данного уровня характеризуются «открытостью» к инновациям, у них сформирована положительная мотивация ко всему новому в педагогике. Творческая активность связана с творческим подражанием: преподаватели несколько видоизменяют чужой опыт, привносят некоторые собственные элементы, методические приемы, не меняя в целом подходы к обучению и воспитанию. Технологическая готовность характеризуется наличием знаний по основам педагогической инноватики и умений по применению инновационных технологий. Рефлексивная готовность выражена сформированностью у педагогов понимания необходимости осуществлять рефлексия своей деятельности и давать

оценку внедряемым инновациям. У преподавателей данного уровня сформированы рефлексивные знания и умения, осознается необходимость самосовершенствования.

Профессиональный уровень. Преподаватели данного уровня имеют устойчивое стремление к осуществлению инновационной деятельности. Достаточно успешно решают профессиональные задачи, разрабатывая инновационное содержание, формы, методы, приемы. Творческая активность проявляется в становлении личности педагога как субъекта инноваций. Технологическая готовность связана с наличием широких знаний и умений в осуществлении инновационной педагогической деятельности, поиском новых решений в ее осуществлении. Педагоги данного уровня постоянно осуществляют оценку и коррекцию профессиональной деятельности, анализируют ее недостатки и успехи, в том числе связанные с инновациями. Они открыты новому, активно осуществляют самосовершенствование.

Творческий уровень. Преподаватели данного уровня глубоко осознают потенциал инновационной деятельности, имеют ярко выраженную потребность в ее осуществлении. Творчески решают профессиональные задачи, создавая авторские концепции, методики обучения и воспитания. Способны осуществлять и корректировать инновационную деятельность на всех ее этапах: на этапе анализа, целеполагания, реализации инновационных действий, контроля. Успешно анализируют инновационную деятельность и используют полученные данные для повышения ее эффективности, активно самореализуют себя в инновационной деятельности.

Инновационная деятельность педагога представляет собой комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения разнообразных новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Другими словами, это целенаправленная деятельность по использованию разнообразных инноваций для повышения качества профессиональной подготовки [59; 60].

Инновацией в таком случае выступает процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающее качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы профессионального педагогического образования [60, с. 13].

При этом новшество понимается как идея, результат прикладных и фундаментальных исследований, экспериментальных и теоретических разработок в сфере образования, воспитания, управления, информационных технологий, который при его освоении приводит к повышению эффективности и развитию системы педагогического образования.

2. Содержание инновационной деятельности педагога. Характеристика основных направлений инновационных процессов. Основные виды инновационной педагогической деятельности

Содержание инновационной деятельности педагога состоит в непрерывном обновлении образовательных программ и путей их освоения за счет разнообразных новшеств, что приводит, в конечном итоге, к повышению качества профессиональной подготовки и развитию педагогического образования в целом.

Инновационная деятельность педагога выступает условием его непрерывного личностного и профессионального развития и становится главным инструментом качественного изменения системы педагогического образования, в основе которого лежит отказ от стереотипов в профессии, выход за рамки действующих механизмов, нахождение новых оригинальных способов решения профессиональных задач [60].

В настоящее время происходит стремительное смещение функции педагога в образовательном процессе: педагог преобразуется из транслятора знаний и образца умений в руководителя активной самостоятельной деятельности обучающихся, все больше приобретает роль эксперта, консультанта. В связи с этим изменяется содержание педагогической деятельности, которая все больше приобретает инновационный характер, что проявляется в:

- снижении значения традиционных форм работы – лекционных и практических. Это привело к необходимости особо выделить контактные формы работы педагога;

- возрастании роли методической и научно-исследовательской работы, направленных на организацию и обеспечение самостоятельной работы обучающихся;

- необходимости гибкости и индивидуализации образовательного процесса, в том числе за счет широкого применения ИКТ и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

– создании условий для академической мобильности студентов [53; 66].

Целостное осмысление сущности инновационной деятельности в высшем образовании начинается с раскрытия ведущих противоречий, являющихся внутренним импульсом их развития и возникающих между существующими инновационными процессами в технике, технологии, экономике, социуме, культуре и существующей подготовкой будущих специалистов для инновационной деятельности;

– темпами инновационных изменений и необходимостью обеспечения качественной опережающей подготовки, позволяющей выпускнику вуза эффективно адаптироваться в условиях инновационного производства, успешно решать профессиональные задачи, осуществлять самореализацию и саморазвитие в условиях информационного высокотехнологического общества;

– сложностью и инновационностью задач профессионального обучения и воспитания в современных условиях и неспособностью традиционного решения этой задачи и др.

На инновации и инновационные процессы в системе профессионально-педагогического образования оказывают непосредственное влияние такие сущностные характеристики профессионально-педагогического образования как:

– сочетание отраслевой, психолого-педагогической подготовки и подготовки по рабочей профессии выпускников, при этом системообразующей выступает психолого-педагогическая подготовка, которая методологически обеспечивает целенаправленность отраслевой и производственно-технологической подготовки;

– глубокая взаимозависимость профессионально-педагогического и начального и среднего профессионального образования, необходимость гибкой ориентации на потребности рынка труда;

– интеграция с наукой, производством, экономикой, социальной сферами;

– особенность видов профессиональной деятельности выпускников, таких как разработка производственно-технической, методической, инструкционно-технологической документации, эксплуатация и обслуживание учебного оборудования, освоение новой техники и технологии и др.;

– особенности профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения, которая должна обеспечивать многопрофиль-

ную профессиональную мобильность специалистов, способность осуществлять научно-исследовательскую, научно-методическую, научно-производственную деятельность.

Основными чертами инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании выступают детерминированность развитием экономики, науки, производства, социума, их иницируемость и управляемость в соответствии с целями и потребностями общества, которое характеризуется ускорением научно-технического прогресса, информатизацией, глобализацией, технологизацией и автоматизацией всех сфер жизни человека. Усиление гуманистической ориентации образования, его информатизация и технологизация, интеграция науки, образования, науки и производства, развитие единого информационного и образовательного пространства, создание и развитие новых условий и институтов осуществления инновационной деятельности в области науки, образования и производства, формирующие инновационную внутривузовскую и региональную инновационную инфраструктуру, приводят к необходимости модернизации профессионально-педагогического образования посредством инноваций.

В связи с этим основными направлениями инновационных процессов для достижения нового качества профессионально-педагогического образования, соответствующего мировому уровню, в настоящее время выступают:

- совершенствование компонентов и структур профессионально-педагогического образования, их модернизация в соответствии с целями и задачами инновационной стратегии государства,
- развитие путей, способов, форм интеграции профессионально-педагогического образования с научными, производственными, экономическими, социальными структурами,
- развитие непрерывного многоуровневого профессионально-педагогического образования и усиление взаимосвязей с начальным и средним профессиональным образованием,
- создание единой образовательной и информационной среды в масштабах вуза, развитие единого образовательного пространства региона [12].

Инновационное развитие профессионально-педагогического образования осуществляется через участие инженерно-педагогических кадров в программах регионального развития, создание эффективной инновационной инфраструктуры вуза, интегрированной в экономику

ческое пространство региона, участие в масштабных инновационных проектах, применение современных образовательных и управленческих технологий в образовательном процессе и активную международную деятельность. Ведущей тенденцией инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании на современном этапе является переход от личностного к государственному и государственно-общественному характеру формирования и реализации инновационных инициатив и проектов [36].

Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании получают практическое воплощение в инновационном профессионально-педагогическом образовании, цель которого состоит в подготовке универсальной нравственно зрелой личности, компетентного специалиста с развитой профессиональной культурой, владеющей научным стилем мышления, способной к осуществлению инновационных процессов в профессиональном образовании, производстве, экономике, социуме.

Можно с полным правом утверждать, что деятельность педагога все больше приобретает черты инновационной, позволяющей им решать новые задачи, не встречавшиеся в образовательной практике ранее. Анализируя содержание и функции современного педагога, можно сформулировать виды инновационной педагогической деятельности, которые обеспечивают достижение необходимого качества профессиональной подготовки:

1. Деятельность по обновлению содержания образовательных программ. Этот вид деятельности направлен на создание востребованных междисциплинарных образовательных программ, предполагающих различные уровни усвоения и различные траектории овладения. Содержание современных образовательных программ должно отвечать региональным требованиям, запросам учащихся, родителей, работодателей, сетевых партнеров и проектироваться от образовательных результатов [78].

2. Деятельность по совершенствованию организации образовательного процесса. Этот вид деятельности направлен на обеспечение гибкости, доступности, непрерывности образовательных программ и подразумевает создание условий для реализации различных образовательных траекторий, повышения доступа к образовательным продуктам с использованием ИКТ и сетевых ресурсов.

3. Деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий. Этот вид деятельности направлен на эффективное использование в образовательном процессе разнообразных образовательных технологий (проблемное обучение, дискуссии, тренинги, работа в малых группах, проектное обучение, деловые игры, кейс-стади и пр.) [27; 53]. Кроме того, изменяются и технологии оценки результатов обучения – происходит ориентация на освоение не знаний, а компетенций, успешность обучения определяется динамикой результатов конкретного студента, расширяется использование средств взаимо- и самооценки [53, с. 223]. Преподаватель должен использовать такие современные средства оценивания как рейтинговая система, тестирование, портфолио, экспертные оценки, маршрутный лист, самоанализ, оценочный лист и др.

4. Деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности. Этот вид инновационной деятельности состоит в активном участии педагога в сетевом взаимодействии в форме совместных образовательных, исследовательских, социальных проектах, а также в академической мобильности, создающей условия для обмена педагогическим опытом, освоения новых образовательных программ и технологий, повышения культурного уровня.

3. Компетенции преподавателя вуза и их сущность

За последние годы были предложены несколько систем компетенций преподавателей университетов. Однако сложность в выделении наиболее общих профессиональных и личностных компетенций преподавателей, с которой постоянно сталкиваются исследователи, связана с разнообразием предлагаемых высшими учебными заведениями учебных программ: от обучения игры на арфе до ядерной физики; многоаспектностью выполняемой деятельности (учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, воспитательная, агитационная, адаптационно-консультативная и др.), постоянно меняющимися функциями и усложняющимися ролями педагога в процессе глобализации и коммерциализации деятельности университета.

Как показал анализ более 30 национальных, региональных и университетских документов, опубликованных в США, Великобритании, Австралии, Сингапуре, Индии, Франции, Германии и других странах

и отражающих попытки ученых решить эту сложную задачу, сегодня усилия по составлению перечня компетенций вузовских преподавателей направлены на решение следующих задач:

1. Способствовать росту качества образования и повышению рейтинговой оценки и привлекательности университета.

2. Разработать и внедрить профессиональный стандарт для преподавателей вузов, что в условиях глобальной стандартизации и выявления квалификационных требований для всех специальностей является, с одной стороны, инструментом управления качеством образования, а с другой – обеспечивает этому процессу непрерывный характер.

3. Создать систему четких и прозрачных критериев для должностного продвижения преподавателей и совершенствования кадровой политики университетов.

4. Качественным образом изменить систему повышения квалификации и придать ей характер *life-long education* с целью постоянного совершенствования имеющихся компетенций и приобретения новых.

5. Помочь преподавателю найти свое место в современном постоянно меняющемся мире и в условиях все более возрастающих требований к его труду; продемонстрировать ему реальный потенциал возможностей профессионального роста и саморазвития.

В большинстве стран применительно к университетскому преподавателю очень редко употребляют слово «компетенции», чаще говорят о его эффективности (*effective teacher*) или профессиональных обязанностях (*duties*). Наиболее распространенным является перечисление умений и способностей педагога по его основным видам деятельности, при этом чем выше положение преподавателя в академической иерархии, тем больше акценты смещаются на его достижения в научной работе по сравнению с методическими успехами в проведении занятий [27].

В заключении следует отметить, что инновационная деятельность педагога является необходимым условием высокого качества педагогического образования, поскольку, обеспечивает полноценную реализацию востребованных программы педагогической подготовки, направлена на удовлетворение спроса на качественное педагогическое образование, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности учащихся, способствует развитию системы педагогического образования.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Тема 3.1. Сущность процесса воспитания в вузе

1. Сущность процесса воспитания. Основные структурные элементы и закономерности воспитания.
2. Основные принципы, задачи и функции воспитания.
3. Педагогическая сущность содержания воспитания.
4. Методы воспитания и их сущность.

1. Сущность процесса воспитания. Основные структурные элементы и закономерности воспитания

В условиях социальных преобразований в обществе к человеку предъявляются требования активности, мобильности, готовности жить в поликультурном и быстро меняющемся мире, ответственности за выбор и принятые решения. Важную роль приобретает личностная позиция растущего человека в освоении им гуманистических и нравственно-правовых норм, действующих в социуме; становлении себя в качестве субъекта гражданской, профессиональной, семейной сфер собственной жизнедеятельности. Поэтому актуальной выступает смена традиционной парадигмы воспитания, которая характеризуется социальной ориентированностью, безусловной авторитетностью педагога, репродуктивностью при трансляции в воспитательном процессе ценностей и опыта, отождествлением государственных и личностных интересов.

Новая воспитательная парадигма предполагает:

- установку на равенство различных видов социально приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- направленность педагогических усилий на построение самим воспитанником социально ценностных ориентаций;
- терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокость, насилие, агрессивность к другим;
- диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;

- ориентацию на формирование научного, плюралистического мышления;
- обеспечение прав ребенка и человека;
- предоставление обучающемуся возможности для самоопределения и ответственного выбора;
- единство индивидуального и коллективного опыта всех участников воспитательного процесса [11].

Основной идеей новых методик и технологий воспитания должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это предполагает как оказание ему помощи и поддержки, так и создание условий для самореализации. Такой подход способствует самоопределению личности, стимулированию к свободному и ответственному поступку.

В соответствии с этой парадигмой основными структурными элементами понятия «воспитание» являются: ценности воспитания, воспитательная среда и воспитательный процесс.

Ценности воспитания – это значимые для человека природные, материальные и нравственно-духовные объекты или явления, выступающие социокультурными образцами жизни, на которые сориентированы воспитательные теории, методики и технологии педагогической деятельности.

Воспитательная среда – это такая организация социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве важнейшей составляющей воспитательной среды выделяется психолого-педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия.

Воспитательный процесс – целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников. Условием эффективности воспитательного процесса является организация деятельности воспитуемого по приобретению им системы лично и общественно значимых ценностей, а желаемым для общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, самому себе.

Воспитание, как любая педагогическая деятельность, строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, предполагает разработку адекватных целей, задач и выполняет конкретные воспитательные функции.

Педагогические закономерности воспитания – это объективные, существенные, устойчивые связи воспитательного процесса, которые отражают взаимосвязи его структурных компонентов и характеризуют сущность функционирования и развития самого процесса воспитания.

Можно выделить следующие закономерности воспитания:

1. Цель, задачи и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями.

2. Развитие ребенка (школьника, студента) и формирование его личности происходят неравномерно, что связано с рассогласованностью вербальных, сенсорных и двигательных личностных процессов.

3. Воспитание ребенка (школьника, студента) как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Другими словами, действенность воспитания определяется степенью собственной активности личности воспитуемого [16].

Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие – через физические упражнения, нравственное – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное – через мыслительную активность, решение творческих задач. При этом важным представляется соблюдение пропорционального соотношения усилий воспитанника и усилий педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность воспитанника, затем – снижается при возрастании активности и самостоятельности воспитуемого. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку (ученику, студенту) ощутить себя субъектом деятельности, что является условием свободного творческого развития личности. При этом педагог должен чувствовать и определять границы меры собственного участия в деятельности воспитанников, косвенно управлять этой деятельностью и предоставлять учащимся полное право на творчество и свободный выбор. Таким образом, эффективность воспитания за-

висит от оптимальной организации совместной деятельности и общения педагогов, детей и учащихся.

4. Содержание деятельности детей (школьников, студентов) в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями личности воспитанника. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность воспитанников. Если не учитывать возрастные изменения потребностей воспитуемой личности, а также ее интересы и возможности, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.

Таким образом, действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов, возможностей личности воспитуемого.

5. Целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний; а также учет объективных и субъективных факторов в воспитательном процессе.

2. Основные принципы, задачи и функции воспитания

Цель воспитания – формирование умственно, духовно и физически зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Интеллектуально, духовно и физически зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к самообразованию, свободному и ответственному поведению, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Основными *принципами воспитания* в современных условиях выступают:

1. Принцип научности как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке.

2. Принцип природосообразности, предполагающий в воспитательном процессе не только учет природных задатков индивида, но и психофизиологических возможностей воспитанника и их обусловленность информационными и социальными явлениями.

3. Принцип культуросообразности, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры. Этот

принцип предполагает постоянное профессиональное внимание педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни (добру, истине, красоте).

4. Принцип ненасилия и толерантности предполагает гуманное отношение и терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности; отказ от любых форм психологического и физического насилия. Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание предполагает проявление педагогом любви к ребенку, умение его понять, помочь, простить его оплошности, защитить.

5. Принцип связи воспитания с жизнью проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников.

6. Принцип открытости воспитательных процессов и систем предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью. При этом педагог максимально содействует развитию способности ребенка (школьника, студента) осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Этот принцип исключает жесткий приказ в адрес воспитанников, а предполагает совместный с ними поиск решений.

7. Принцип вариативности воспитательной деятельности означает соответствие ее содержания и форм изменяющимся детским (молодежным) потребностям, интересам, возможностям [16].

Важнейшими *задачами воспитания* выступают:

1. Нравственное развитие личности, предполагающее осознание учащимися факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, систему духовных и нравственных ценностей; воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, трудолюбия, порядочности) и формирование опыта нравственного поведения.

2. Формирование патриотизма и гражданственности, основанное на любви к своей земле, народу, языку, уважении к истории своего Отечества, национальной культуре, традициям, обычаям. Воспита-

ние у учащейся молодежи гражданского долга, ответственности, мужества, основанных на знаниях гражданского права и обязанностей.

3. Формирование трудовых и жизненных навыков означает воспитание у учащихся творческого отношения к труду, целеустремленности, трудолюбия, ответственности; развитие у них умений прогнозировать личные и коллективные трудовые успехи, способности к постоянному самообразованию навыков самообслуживания и безопасного поведения.

4. Формирования ответственного поведения, проявляющегося в способности контролировать себя, свои естественные потребности и задатки, проявлять себя в качестве субъекта деятельности, коммуникации, культуры, проявлять самостоятельность и творческие возможности, соблюдать правила и нормы общежития. Формирование ответственного поведения означает развитие умений разрабатывать цели и проект деятельности по их реализации, осуществлять рефлексию, самоконтроль и самооценку достигнутых результатов, решать задачи в новых условиях, продуктивно общаться и разрешать конфликты ненасильственным путем.

5. Формирование здорового образа жизни, проявляющегося в отношении к своему здоровью как к жизненной ценности, умениях и навыках вести здоровый образ жизни, укреплять репродуктивное здоровье.

6. Развитие эмоциональной сферы личности ребенка, осуществляемое в первую очередь в интимно-родственных отношениях в семье, основанных на любви, заботе, теплоте, ненасилии.

7. Развитие чувства прекрасного средствами природы, искусства, окружающей предметной среды, повышающими активность, результативность, творческий характер деятельности воспитанников и формирующими умения видеть, любить и ценить прекрасное во всех сферах их жизнедеятельности, труде, общении.

8. Развитие экологического сознания, предусматривающего создание условия для приобретения учащимися и молодежью соответствующих знаний и практического опыта решения проблем в данной области; формирование ценностных ориентаций экологического характера и привычек экологоцелесообразной деятельности; способность к причинно-следственному анализу ситуаций и явлений в системе «человек – общество – природа» и выбору способов решения экологических задач [21].

Назначение и роль воспитания проявляются в его *функциях*:

1. Функция развития предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры его потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. Функция формирования предстает как специально организованный процесс предъявления педагогом ребенку (учащемуся, студенту) социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для его личностного, гражданского и профессионального роста.

3. Функция социализации заключается в обеспечении усвоения социального опыта и выработки совместно со взрослыми собственных ценностных ориентации в процессе совместной деятельности и общения.

4. Функция индивидуализации предстает как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, реализации ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта и опыта других людей и предшествующих поколений.

5. Функция психолого-педагогической поддержки проявляется как помощь детям и учащейся молодежи в решении их индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с воспитанником определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях и самостоятельно достичь желаемых результатов. Психологическая поддержка также направлена на разрешение проблем взрослеющей личности, связанных с кризисными событиями жизни, трудностями социальной адаптации.

6. Гуманитарная функция воспитания заключается в обеспечении прав ребенка, удовлетворении его потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, сохранении здоровья, определении смысла жизни, предоставлении личной свободы.

7. Культурообразующая функция воспитания проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание личности как субъекта культуры.

3. Педагогическая сущность содержания воспитания

Основное **содержание воспитания** определяется потребностями и интересами растущей личности, общечеловеческими ценностями и базовыми компонентами культуры личности.

Можно выделить несколько основных составляющих культуры личности, в процессе формирования которых реализуется содержание воспитания.

1. Нравственно-этическая культура.

Содержание воспитательной работы включает: формирование представлений и понятий о нравственных основах жизни; усвоение идеи национального самосознания как фактора нравственной культуры народа; формирование в коллективе культуры межличностных отношений и совместной деятельности; развитие этического мышления, нравственных чувств, мотивов поведения; воспитание высоких моральных качеств: доброты, милосердия, терпимости, вежливости, совестливости, порядочности, достоинства и другое; формирование норм поведения.

Критерии сформированности нравственно-этической культуры: сформированность ведущих нравственных качеств; развитость этических норм поведения; умение понимать человека и сопереживать ему; точность и обязательность в обещаниях; доброжелательность по отношению к людям; проявление чувства солидарности и коллективизма в повседневной жизни; проявление материальной и духовной щедрости; соблюдение этикета.

2. Национальная культура.

Содержание воспитательной работы включает приобщение детей и учащейся молодежи к ценностям национальной культуры; самоопределение и самореализацию личности; использование воспитательного потенциала календарно-обрядового цикла белорусского народа.

Критерии сформированности национальной культуры: развитие национального самосознания; уважение культуры национального большинства; интерес к языку, истории и культуре Беларуси; уважение традиций и обычаев, норм и законов жизни людей других национальностей; наличие преемственности в освоении культурно-исторического опыта и взаимоотношениях со старшим поколением; участие в созидательной, преобразующей деятельности на благо национальной культуры.

3. Гражданская культура.

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование ответственности за судьбу отечества;
- усвоение детьми и учащейся молодежью знаний о своих правах и обязанностях и воспитание потребности реализовать их в повседневной жизни;
- стимулирование политической, экономической, социальной, природоохранной активности, развитие чувства уважения к законам государства, атрибутам государственности;
- формирование правосознания, законопослушания и чувства патриотизма [50].

Критерии сформированности гражданской культуры:

- знание Конституции Республики Беларусь, гражданских прав и обязанностей, тенденций развития гражданского демократического общества; законопослушность (уважение законов);
- готовность к активному участию в управлении делами как на личностном уровне, так и на социальном (группа, учебное заведение, объединение);
- осознание своих прав и обязанностей; сформированность потребности отстаивать интересы Республики Беларусь.

4. Психолого-педагогическая культура.

Содержание воспитательной работы включает: формирование готовности жить и работать в быстро меняющемся мире, формирование навыков и умений эффективной адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности, событиям жизненного пути.

Критерии сформированности психологической культуры:

- знание психической жизни человека, основных психологических явлений;
- психическая и социальная адаптированность;
- стрессовая устойчивость;
- способность к саморегуляции и самовоспитанию;
- готовность к постоянному самообразованию;
- умение сотрудничать и общаться;
- социально ориентированная направленность поведения; развитый уровень самосознания.

5. Культура труда.

Содержание воспитательной работы включает: формирование у детей и учащейся молодежи положительной мотивации и готовности

к труду; умений и навыков управления собой в процессе трудовой деятельности; творческого отношения к труду.

Критерии сформированности культуры труда:

- готовность к самостоятельной трудовой жизни;
- творческий подход к работе; умения работать в группе, выполнять исполнительские и управленческие обязанности и функции в коллективной деятельности;
- разрабатывать цели и проекты деятельности по их достижению;
- умения рефлексии и оценки процесса труда, его результатов; качественное и ответственное выполнение работы;
- навыки по технике безопасности труда.

6. Культура семейных отношений.

Содержание воспитательной работы включает: формирование у детей и учащейся молодежи отношения к семье как важнейшей ценности, потребности в укреплении семейно-родственных отношений и поддержании традиций, осознания себя как члена семьи и рода; навыков оказания помощи своим близким, выполнения режима жизнедеятельности семьи, обустройства своего жилья; развитие чувства долга о сохранении чести и достоинства своей семьи; формирование готовности к семейной жизни.

Критерии сформированности культуры семейных отношений:

- понимание культуры семейных отношений;
- знание своей родословной, семейных традиций и реликвий;
- участие в ведении домашнего хозяйства и принятие на себя постоянных обязанностей по дому;
- навыки ухода за маленькими детьми;
- оказание регулярной помощи престарелым, немощным родителям и родственникам;
- наличие чувства ответственности за свою семью, ее благосостояние.

7. Гендерная культура.

Содержание воспитательной работы включает: формирование у учащихся представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины; физиологических, психологических и этических особенностях девочек-девушек, мальчиков-юношей, мужчин и женщин; мужском и женском достоинстве; этическом смысле красоты детства, отрочества, юности, зрелости, старости; подлинной и мнимой красоте человека.

Критерии сформированности гендерной культуры:

– усвоение сущности взаимоотношений между мальчиками и девочками, юношами и девушками, мужчинами и женщинами; стремление к взаимопониманию и заботе друг о друге;

– наличие качеств, характерных для мальчика (юноши, мужчины): смелость, мастерство, рыцарство, благородство, трудолюбие, физическая сила, мужественность, умение преодолевать трудности, готовность прийти на помощь женщине, защитить ее и др.;

– наличие качеств, характерных для девочки (девушки, женщины): доброта, женственность, отзывчивость, мягкость, терпимость к недостаткам близких людей, умение прощать, забота о старых, больных, сиротах, любовь к детям и др.

8. Культура здорового образа жизни.

Содержание воспитательной работы включает: освоение учащимися понятий «жизнь» и «здоровье» как общечеловеческих ценностей; воспитание у них бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; формирование умений и навыков ведения здорового образа жизни, укрепления собственного репродуктивного здоровья; уяснение значимости физического и умственного труда, физической культуры, спорта, туризма, общения с природой в личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Критерии сформированности культуры здорового образа жизни:

– отношение к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности;

– наличие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения;

– сформированность гигиенических навыков и привычек;

– наличие физической и умственной активности;

– умение противостоять разрушительным для здоровья образам жизни и формам поведения.

9. Эстетическая культура.

Содержание воспитательной работы включает: формирование и развитие у учащихся и молодежи эстетического идеала, эстетического интереса, воспитания и вкуса как основных компонентов эстетического сознания; формирование художественных и искусствоведческих знаний, эстетического отношения к природе и искусству; эстетизацию учебно-воспитательного процесса, окружающей предметной среды, отношений в ученическом коллективе, в семье; раз-

вите и реализацию художественного творческого потенциала детей и учащейся молодежи; развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами; приобщение к мировой и отечественной художественной культуре.

Критерии сформированности эстетической культуры:

- наличие стремления к общению с искусством и природой;
- наличие эстетической потребности в преобразовании окружающей действительности по законам красоты и гармонии;
- умение воспринимать искусство, сопереживать и получать наслаждение от высокохудожественных образцов;
- умение дать эстетическую оценку произведению искусства и объекту природы, или окружающей действительности;
- способность художественно-творческого самовыражения; эстетизация отношений с окружающими людьми;
- знание основ народного искусства, историко-культурных традиций своей страны, стремление к их творческому освоению и сохранению.

10. Экологическая культура.

Содержание воспитательной работы включает: усвоение ведущих мировоззренческих идей и формирование ценностных ориентаций экологического характера; усвоение системы научных и эмпирических знаний о природных процессах и явлениях; прогнозирование последствий воздействия человека и общества на окружающую среду и свою жизнедеятельность.

Критерии сформированности экологической культуры:

- наличие представлений о взаимодействии в системе «человек – общество – природа», знаний о природе родного края, локальных, региональных и глобальных экологических проблемах;
- участие в разнообразных видах деятельности в области природопользования и охраны окружающей среды;
- сформированность ответственности за сохранение природного окружения, определяющего условия жизни людей;
- соблюдение норм экологически безопасного поведения [16].

4. Методы воспитания и их сущность

Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, может быть организована технологически либо основываться на ин-

туиции, педагогическом чувстве меры и такта. Технологию воспитания можно рассматривать в широком и узком смысле слова. В широком – это система последовательного развертывания проекта педагогической деятельности и общения, направленных на достижение поставленных воспитательных целей. В узком – это проявление индивидуального мастерства педагога в отборе и реализации им оптимальных средств, форм и методов педагогического воздействия на развитие личности в конкретной ситуации.

Методами, составляющими основу традиционной воспитательной технологии являются убеждение, упражнение, мотивация (поощрение и наказание). Наиболее распространенной классификацией методов воспитания выступает система методов, отражающая единство целевой, содержательной и процессуальной составляющих воспитательного процесса (Г. И. Щукина). В соответствии с этой классификацией выделяются три группы методов воспитания: методы формирования сознания личности; методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования поведения и деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Методы воспитания

Однако, как показывают результаты воспитательной практики, в современной социокультурной ситуации необходимо дополнить традиционные методики воспитания методами, приемами и средствами гуманистической технологии. Ее ключевыми звеньями выступают следующие составляющие.

1. Учет актуальных потребностей детей разного возраста.

Потребности ребенка (ученика, студента) не разделяются на хорошие и плохие, они лишь обеспечивают выживание личности и ее адаптацию. Но существуют социально приемлемые и социально неприемлемые способы удовлетворения потребностей.

Непосредственным «трансформатором» структуры потребностей являются положительные эмоции, сопровождающие успешное удовлетворение этих потребностей. Способами реализации потребностей и формирования социально приемлемого поведения являются: воздействие на эмоционально-познавательную сферу воспитанника (усвоение правовых знаний, формирование нравственных убеждений, изменение системы ценностей и отношений к действительности) и деятельность сфер (использование социально организованных форм деятельности, способствующих формированию социально-позитивных потребностей).

2. Позитивное восприятие ребенка (учащегося, студента) педагогом.

Смысл позитивного восприятия учащегося заключается в том, чтобы понять и воспринять его внутренний мир, выявить, раскрыть и дать проявиться природным задаткам, верить в его силы и возможности. При этом следует относиться к недостаткам ребенка как к его достоинствам, которым еще не найдено применение.

В этой связи применяются:

1. Психолого-терапевтическое и социально-педагогическое воздействие с преобладанием нравственных средств, укрепляющих психофизическое здоровье.

2. Создание в воспитательном процессе ситуации «проживания», что предполагает использование педагогом знаний жизненного опыта воспитанника.

3. Воспитание без принуждения, психического и физического насилия (под насилием понимаются методы воздействия, которые заставляют воспитанника совершать действия и поступки, не соответствующие его совести, что сдерживает развитие сил и потенциала).

ла ученика, приводит к отставанию в физическом и нравственном развитии). Ненасилие в процессе воспитания проявляется в ненасилии над мышлением воспитанника, в признании его прав как полноценного человека, в предоставлении ему возможности выбирать, высказывать свою точку зрения, занимать свое место в коллективе, иметь право на собственное мнение, свой путь к истине. Реализация идеи ненасилия включает следующие этические приемы общения: не претендовать на абсолютную истину; быть готовым к уступкам и милосердию, подвергать критике свое поведение для того, чтобы выяснить, почему собственные поступки вызывают отрицательную реакцию у окружающих; учиться анализировать ситуацию с позиции оппонента; никогда не отождествлять проблему и личность; не требовать от других полного совершенства и не считать себя таковым.

Психолого-педагогическая поддержка обучающихся предполагает педагогическую и психологическую помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии взрослеющей личности.

3. Воспитывающие ситуации – один из эффективных методов воспитания без принуждения и насилия, который материализует творчество и свободу всех участников процесса воспитания. Воспитывающие ситуации в воспитательной практике имеют разную направленность: авансирование доверия, творческий подход, свободный выбор, эмоциональное настроение, товарищеское доверие и т. д. Технологичность их заключается в том, что педагог целенаправленно создает эти воспитывающие ситуации и включает в них учащихся для коррекции поведения в коллективе.

4. Игра, игровая деятельность – важные формы гуманистической технологии. Творческое начало личности наиболее полно реализуется в игре и игровой деятельности. В их процессе ребенок осваивает социальные роли, приобретает сообразительность, сноровку, смекалку, развивает фантазию. Игра может выступать:

- 1) средством, методом, формой деятельности детей и подростков;
- 2) тренингом в формировании у воспитанников норм поведения; навыков выполнения правил, условий, ограничений в действиях; в осуществлении выбора и др.;

- 3) условием самореализации и достижения высших показателей в развитии ребенка, которые в ближайшей перспективе становятся его нормой [21].

Назовем в качестве примеров некоторые современные воспитательные технологии, которые получили достаточно широкое распространение в массовой практике:

– **Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили** имеет особые целевые ориентации способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств (души и сердца, познавательных сил.). Идеал воспитания – самовоспитание.

– **Система воспитания в Павлышской школе В. А. Сухомлинского.**

– **Модель трудового воспитания А. А. Католикова** по системе коммуны А. С. Макаренко: дети приучаются к созидательному труду, проходят производственную практику по программам агрошколы. Некоторые концептуальные идеи: труд – основа формирования личности; интерес и внимание к каждому ребенку; у ребенка должен быть личный интерес, поиск, «аппетит к жизни», соединение обучения с производительным трудом в форме школы-хозяйства; школьный макаренковский коллектив, педагогика параллельного действия; детское самоуправление и самоконтроль и др.

– **Школа как воспитательная система В. А. Караковского.**

– **Авторская модель «Русская школа»** (И. Ф. Гончаров, Л. Н. Погодина) имеет целевые ориентации: формирование нового русского человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству, любящего свое Отечество; возрождение традиционной русской культуры воспитания, включение учащихся в этнокультурную традицию; освоение богатейшего культурного наследия России; пробуждение русского национального самосознания, русского национального характера.

– **Воспитательная система Международного детского центра «Артек».**

– **Технология воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности И. П. Иванова.**

– **Технология личностно-ориентированной коллективной творческой деятельности С. Д. Полякова.**

– **Технология педагогической поддержки О. С. Газмана [52].**

Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь (ст. 18 Воспитание в системе образования), целью воспитания является фор-

мирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Задачами воспитания определены:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося.

Воспитание основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства.

Основными требованиями к воспитанию являются:

- соответствие содержания, форм и методов воспитания цели и задачам воспитания;
- системность и единство педагогических требований;
- преемственность, непрерывность и последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности.

Основными составляющими воспитания являются:

- гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры;
- идеологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося знания основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;
- нравственное воспитание, направленное на приобщение обучающегося к общечеловеческим и национальным ценностям;

- эстетическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;
- воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование у обучающегося потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;
- воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на формирование у обучающегося навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности; физическое совершенствование;
- гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающегося представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;
- семейное воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к семье и воспитанию детей;
- трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание обучающимся труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности;
- экологическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к природе;
- воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование у обучающегося безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни;
- воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

Тема 3.2. Воспитательная система в вузе

1. Сущность и структура воспитательной системы в вузе. Основные задачи управления воспитательным процессом в вузе.
2. Характеристика основных направлений и мероприятий воспитательного процесса в вузе.
3. Педагогические основы работы куратора в студенческой группе.

1. Сущность и структура воспитательной системы в вузе. Основные задачи управления воспитательным процессом в вузе

Воспитательная работа в вузе включает в себя учебную и внеучебную деятельность всего коллектива по созданию благоприятной воспитывающей среды.

В системе управления воспитательной работой высшего учебного заведения выделяются структуры, обеспечивающие ее целенаправленность, организацию и содержание.

Значимая позиция в эффективности воспитательной работы принадлежит структуре управления учебно-воспитательным процессом в вузе, основными задачами которой являются:

- координация работы административных, общественных и других организаций с целью создания единого гуманитарно-воспитательного пространства в вузе;

- создание условий, развывающих студенческое самоуправление по всем направлениям профессионального и социального становления молодого специалиста;

- организация информационного обеспечения студентов по всем сферам жизни вуза;

- создание системы контроля за воспитательным процессом в рамках ежемесячного анализа работы кафедр, факультетов, преподавателей, кураторов с оценкой эффективности их деятельности [54].

Ректор и Ученый совет вуза определяют стратегию учебного и воспитательного процессов по всем направлениям посредством обсуждения и принятия решений. На заседаниях ректората и деканских совещаниях рассматриваются и утверждаются конкретные мероприятия воспитательной работы университета, осуществляется контроль исполнения, готовятся документы директивного и нормативного характера. Ректор, проректоры и деканы принимают участие в общественных мероприятиях и индивидуальных встречах со студентами.

Деканаты осуществляют основную по объему и содержанию воспитательную работу со студентами, взаимодействуют с университетским учебным комплексом.

На уровне кафедры осуществляются индивидуальные и коллективные формы работы преподавателей со студентами. Особое значение приобретает включение в индивидуальные планы преподавателей различных аспектов воспитательной деятельности в рамках

учебных дисциплин. Целесообразным является назначение заместителя заведующего кафедрой, ответственного за воспитательный процесс и социальную работу. Институт кураторов формируется за счет преподавателей в основном выпускающих кафедр, которые имеют опыт работы со студентами.

Служба психологической поддержки образовательного процесса изучает состояние студента в учебном процессе, взаимоотношения в системе «студент – преподаватель» через анкетирование, опросы, семинары.

Совет работодателей оказывает помощь студентам старших курсов в выборе места будущей работы, осуществляет правовое воспитание по вопросам труда и занятости, прививает студентам активную позицию в отношении к производственным практикам как способу решения проблемы занятости при выпуске из вуза, устанавливает договорные отношения с предприятиями и студентами.

Попечительский совет организуется для содействия в решении актуальных вопросов развития вуза, постановки учебно-научного процесса, всестороннего развития личности. Попечительский совет работает на основе Положения о Совете попечителей университета.

Большое значение в вузе уделяется развитию системы студенческого самоуправления. Вуз создает условия для создания и поддержки таких студенческих общественных объединений, как союз молодежи, студенческий клуб, студенческая профсоюзная организация и т. п. Это добровольные общественные организации, объединяющие на основе общих интересов и взаимосогласованных принципов, студентов, аспирантов, проходящих обучение в вузе [15].

Воспитательная работа в вузе проводится в соответствии с Концепцией воспитательной работы, Положением о воспитательной работе в высшем учебном заведении, утвержденным ректором пятилетним комплексным планом воспитательной работы, рекомендациями, инструкциями, стандартами Министерства образования Республики Беларусь.

Для обеспечения эффективности воспитательной работы в вузе необходимо создание управляющей структуры, которой должен быть Совет по воспитательной и социальной работе. Совет находится в общем подчинении ректора и непосредственном подчинении проректора по воспитательной и социальной работе. Членами Совета являются заместители деканов факультетов ответственные за направление

воспитательной работы со студентами, совет кураторов, студенческий совет, профсоюзная организация студентов вуза, студенческий и спортивный клубы, факультет дополнительного образования.

В качестве иллюстрации организации воспитательной работы в вузе можно привести структуру управления идеологической и воспитательной работы в БГУИР (рис. 3).



Рис. 3. Структура управления идеологической и воспитательной работой в БГУИР

Общее руководство воспитательным процессом осуществляется проректором по воспитательной и социальной работе, в компетенции которого находится целая система структурных подразделений и общественных организаций в порядке прямого подчинения или на уровне курирования.

Основные задачи Совета по воспитательной работе вуза:

- разработка стратегии и координация деятельности воспитательной работы во всех учебных и воспитательных структурах;
- разработка и подготовка нормативных документов и методических материалов по развитию воспитательной работы;

- организация и проведение мониторинга, социологических исследований по воспитательной работе;
- организация работы по подбору и расстановке кадров, осуществляющих воспитательную деятельность в вузе;
- формирование в вузе органов студенческого самоуправления и системы соуправления учебно-научным и воспитательным процессами;
- оказание целенаправленной помощи в деятельности общественных студенческих объединений;
- организация и проведение культурно-массовых, досуговых и общественных акций, спортивно-массовых мероприятий; организация органов студенческого самоуправления и участие их в работе студенческого совета вуза;
- организация информационного обеспечения воспитательной деятельности;
- подготовка предложений по материально-техническому обеспечению воспитательной деятельности.

Неотъемлемой функцией в воспитательной работе вуза является планирование. Оно осуществляется на основе учета потребностей студентов, а также в соответствии с нормативной базой вуза. Совет по воспитательной работе разрабатывает ежегодный координационный план мероприятий, слушает отчеты и сообщения ответственных о ходе выполнения планов работы на факультетах, в группах, в общежитиях.

2. Характеристика основных направлений и мероприятий воспитательного процесса в вузе

Основными направлениями и мероприятиями воспитательного процесса в вузе являются:

- планирование, организация и контроль воспитательной работы;
- формирование руководящих органов студенческого самоуправления;
- воспитание у студентов добросовестного отношения к учебе;
- гражданское, патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи;
- воспитание добросовестного отношения к труду;
- физическое воспитание, пропаганда и внедрение физической культуры и здорового образа жизни [15].

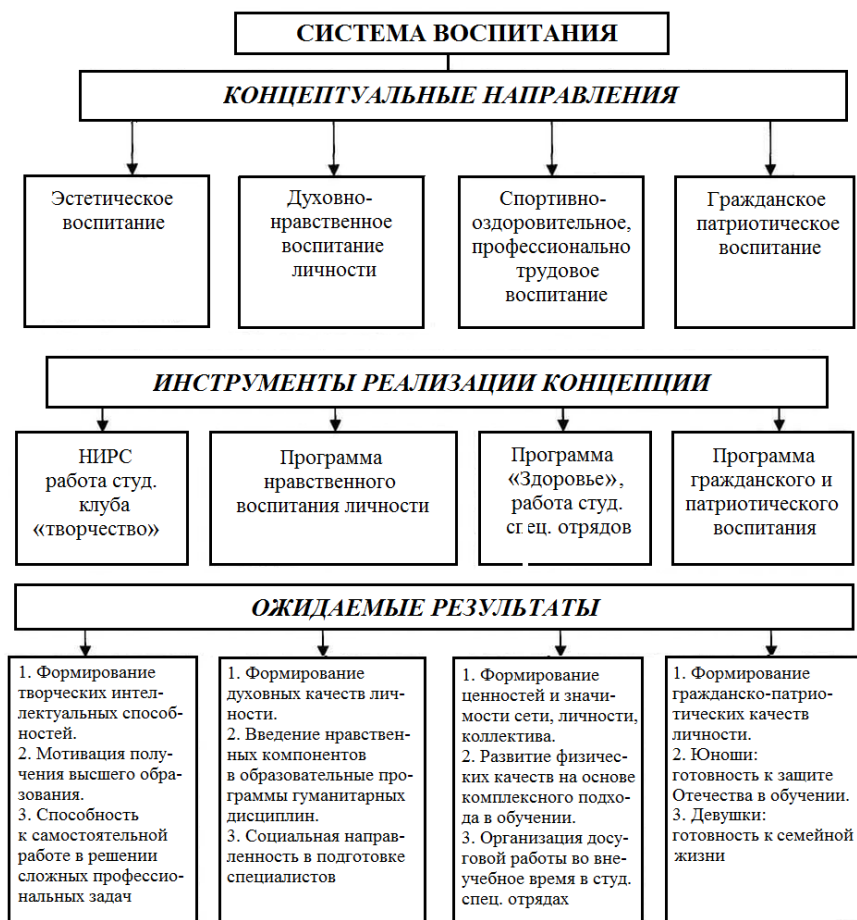


Рис. 4. Основные направления и мероприятия воспитательного процесса в вузе

Насколько эффективна воспитательная работа, должна показывать принятая программа аудиторной и внеаудиторной профессионально-ориентированной, социально-адаптирующей работы, способствующая формированию личности специалиста с высокой степенью жизнестойкости, способной адаптироваться в сложных социальных условиях, творчески, креативно развиваться и реализовываться в качестве активного члена общества. Кроме принятой программы воспитательной работы и системы социальной работы вуза в отношении

студенческой молодежи в настоящее время немаловажна и система студенческого самоуправления, которая стала приобретать все более масштабный характер [54].

Организация информационного обеспечения воспитательного процесса вуза должна осуществляться за счет создания информационных стендов по различным направлениям: учеба, наука, оформление документов, юридические и административные вопросы, внеучебная жизнь и т. д. Отдельно можно ознакомиться с расписанием работы кружков, спортивных секций, планами культурно-массовых мероприятий, проводимыми конференциями.

3. Педагогические основы работы куратора в студенческой группе

Особое место в воспитательной работе со студентами отводится куратору студенческой группы. Куратор (от лат. *curator* – попечитель) – лицо, которому поручено наблюдение. Общепринято, что куратор необходим только на первых курсах с целью помощи в адаптации первокурсников к обучению в вузе. Однако в связи с необходимостью усиления воспитательной работы со студентами повышается роль куратора и круг его задач расширяется.

Куратор студенческой группы имеет следующие функции и обязанности:

- принимать активное участие в основных делах курируемой группы и факультета;
- планировать учебно-методическую и воспитательную работу совместно с группой;
- организовать контроль за учебной работой и успеваемостью студентов своей группы для возможной их корректировки на основе взаимодействия с преподавателями вуза;
- систематически обсуждать в группе текущую успеваемость и итоги аттестации студентов;
- проводить собрания курируемой группы по вопросам учебы, дисциплины, массовых акций, культурно-массовых мероприятий;
- при необходимости поддерживать связи с родителями студентов;
- проводить в группе умелую систематическую работу по антиалкогольному и антинаркотическому воспитанию студентов.

Функции деятельности куратора:

- информативная;
- организационная;
- коммуникационная;
- контролирующая (административная);
- творческая [44].

Основной задачей куратора является формирование личности будущего специалиста путем объединения усилий преподавателей, родителей и студентов с целью выполнения всех учебно-воспитательных задач через систему работы по следующим направлениям:

1. Развитие навыков самообразования.

2. Формирование дружного, жизнедеятельного коллектива группы, в котором создаются надлежащие условия для развития способностей и наклонностей личности студента.

3. Формирование активной гражданской позиции студента.

Относительно круга задач, которые определяют себе сами кураторы, можно выделить несколько типов:

Куратор–«информатор». Куратор предполагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам (о расписании, медосмотре, каких-либо мероприятиях и т. д.). Он не считает нужным вникать в жизнь группы, считая студентов взрослыми и самостоятельными.

Куратор–«организатор». Куратор считает необходимым организовать жизнь группы с помощью каких-либо внеучебных мероприятий (вечера, походы в театр и т. д.) В свои обязанности он также включает участие в выборах старосты, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.

Куратор–«психотерапевт». Куратор близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать их откровения, побуждает к ним, старается помочь советом. Он много личного времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает слишком близкие контакты и рискует эмоциональным истощением, так как круглые сутки предоставлен студенческим проблемам.

Куратор–«родитель». Куратор берет на себя родительскую роль в отношении студентов. Он излишне их контролирует, нередко лишает инициативы. Берет на себя ответственность решать семейные и личные дела студентов, но не с точки зрения психологической под-

держки, а как контролирующий родитель, требующий полного подчинения его решениям. Чаще всего это люди старшей возрастной категории и в своих отношениях со студентами они ссылаются на свой жизненный опыт.

Куратор–«приятель». Куратор заинтересован в том, чем живет студенческая группа, он старается принимать участие во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, он пользуется уважением, но ему нередко не хватает необходимой дистанции для того, чтобы в необходимых случаях предъявить требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты, выполняющие эту роль.

Куратор–«беззаботный студент». Куратор не считает необходимым выполнять какие либо обязанности, он нечетко представляет круг своих задач. Он только формально считается куратором, нередко не представляя себе даже его студенческую группу и чем она живет.

Куратор–«администратор». Куратор своей основной задачей видит информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата. Выполняет в основном контролирующую функцию, в отличие от куратора-родителя, выполняет ее формально, без личной заинтересованности и включенности в интересы студенческой группы [44]. Важными профессиональными качествами куратора должны быть:

- педагогическая эрудиция;
- педагогическое целеполагание;
- педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- педагогическая интуиция;
- педагогическая наблюдательность;
- педагогический оптимизм;
- педагогическая находчивость;
- педагогическое предвидение;
- педагогическая рефлексия.

Рассмотрим некоторые особенности работы куратора в вузе.

1. Особенности воспитательного процесса на 1-м курсе:

– детальное ознакомление студентов с историей и деятельностью вуза;

– ознакомление студентов с характером и особенностями их учебы на факультете, с приемами и методами умственного труда и отдыха, организации самостоятельной работы;

– ознакомление студентов со структурой, организацией и деятельностью студенческих органов самоуправления в учебно-воспитательном процессе.

– ознакомление студентов с работой библиотеки и порядком пользования библиотечным фондом;

– работа куратора по быстрой адаптации студентов к условиям вуза (знакомство с традициями, правилами культурного поведения, вовлечение студентов в общественную деятельность вуза, факультета, курса, группы);

– профессиональная ориентация первокурсников не только в рамках курса «Введение в специальность», но и на протяжении всего первого года обучения; знакомство с существующей структурой вуза;

– особое внимание необходимо уделить развитию нравственных, трудовых, патриотических качеств личности первокурсника в соответствии с требованиями к будущему специалисту (акцент на воспитании способности первокурсника к нравственной оценке и обсуждению в группе общих и частных вопросов студенческой жизни;

– формирование и развитие деловых качеств и трудовой активности во время учебы и создания благоприятных условий жизнедеятельности студенческой группы.

2. Особенности воспитательного процесса на 2-м курсе:

– оказание организационно-методической помощи студентам по завершению адаптации студенческой группы к общим условиям вузовской жизни;

– ознакомление второкурсника с конкретным содержанием профессиональной специализации;

– помощь в развитии самоуправления группы, включении ее в межколлективные отношения факультета и института, развертывание групповой активности;

– интенсивное развитие самостоятельных форм индивидуальной работы студента в учебном процессе, организация системы эффективного контроля;

– особое внимание – теоретической подготовке студента и вовлечение его в научно-исследовательскую работу.

3. Особенности воспитательного процесса на 3-м курсе:

– усиление профессионального начала в содержании учебно-воспитательного процесса и вовлечение студентов в научно-исследо-

вательскую деятельность в соответствии с их профессиональными интересами;

– перевод студентов, имеющих склонность к научной работе на индивидуальные планы работы. Целенаправленная теоретическая подготовка к практике, усиление практической профессиональной активности;

– активизация общественно-полезной деятельности студентов в группе, вузе;

– продолжение воспитательных усилий по саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию студентов и студенческой группы.

4. Особенности воспитательного процесса на 4-м курсе:

– содействие развитию научной, организаторской и воспитательной активности студентов в профессиональном плане;

– организационно-методическое обеспечение производственной практики студентов, всесторонняя подготовка к практике на протяжении всего учебного года; организационное обеспечение практики на базовых предприятиях;

– повышение уровня самоорганизации и самовоспитания, ответственности студентов в условиях предоставленных профессиональных выборов.

5. Особенности воспитательного процесса на последнем курсе:

– адаптация и социализация выпускников к практическому содержанию и реальным условиям профессиональной деятельности;

– повышение уровня научно-исследовательской и практической направленности дипломных работ пятикурсников;

– развитие творческой инициативы студенческих коллективов в решении различных вопросов завершающего этапа вузовской подготовки;

– поддержание групповой активности в гармоничном развитии личности;

– активное формирование индивидуального стиля деятельности, приобретения способности учиться, жизненно необходимой в послевузовском непрерывном образовании;

– оказание помощи выпускникам в нахождении рабочих мест;

– становление самосознания, формирование «образа Я» [44].

Воспитательная работа в общежитии – предмет особой заботы всего профессорско-преподавательского коллектива университета и самих студентов. Главная особенность воспитательной работы

в общежитии – опора на студенческий актив, организация студенческого самоуправления. В общежитии работает студсовет, который выполняет свои функции в сотрудничестве с ректоратом, деканатами, кураторами.

Программа воспитательной работы в общежитии включает культурологическое просвещение, организацию труда по самообслуживанию, социальную защиту и охрану здоровья студентов.

В студенческих общежитиях предметом особого внимания актива и преподавателей стали вопросы профилактической работы с первокурсниками в плане адаптации их к условиям обучения и жизни в университете, вопросы профилактики правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекции. Эти проблемы входят в программы просвещения и обсуждения в общежитиях и в студенческих группах.

Вопросы организации воспитательной работы постоянно рассматриваются и обсуждаются на заседаниях Совета университета.

В университете работает институт кураторов. Куратор в работе со студентами ориентируется, прежде всего, на создание коллектива, для которого характерны взаимопонимание, требовательность и уважение к личности, стимулирование личностного развития каждого члена группы.

При организации воспитательной работы большое внимание уделяется стимулированию деятельности студентов, оценке ее результатов, что выражается в поощрениях и награждениях. Так при подведении итогов фестиваля «Студенческая весна» студенты награждаются ценными призами, путевками в санаторий «Политех» и др.

О состоянии воспитательной работы свидетельствуют опросы студентов, что очень важно для ее обогащения и коррекции в соответствии с гуманистическими принципами воспитания. Проводится изучение позиций студентов в учебно-воспитательном процессе, анализ трудностей и проблем, с которыми они встречаются в университете. Это помогает устанавливать обратную связь в процессе воспитания и своевременно оказывать помощь студентам, ставить новые цели и задачи [15].

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 4.1. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента

1. Сущность педагогического менеджмента. Основные функции менеджмента образовательного процесса.
2. Особенности системы образования на второй ступени подготовки специалистов.
3. Сущность модульно-рейтинговой системы при подготовке специалистов с высшим образованием.

1. Сущность педагогического менеджмента. Основные функции менеджмента образовательного процесса

В теории и практике образования отмечается усиление стремления к осмыслению целостного педагогического процесса с позиции науки управления, приданию ему научно обоснованного характера. Управление этим процессом представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие его субъектов на основе познания объективных закономерностей для достижения оптимального результата. Управление образованием сегодня связано с понятием «педагогический менеджмент».

Применение менеджмента не ограничивается только сферой бизнеса. К управленческой деятельности любой сферы, в частности, образования, могут быть отнесены его постулаты и теоретические положения.

Целью менеджмента является формулировка и применение в любой организации и сфере деятельности человека всеобщих принципов управления, к которым относятся: определение целей и задач управления; разработка конкретных мероприятий по их достижению; разделение задач на отдельные виды операций, распределение работ; координация взаимодействия различных подразделений внутри организации; совершенствование формальной иерархической структуры, оптимизация процессов принятия решений и коммуникаций; поиск адекватной мотивации деятельности и т. д. С функциональной точки зрения, это выступает как процесс планирования, мотивации и контроля, которые необходимы для формирования и достижения цели.

Управление – это умственный труд, в результате которого осуществляется процесс управления. Процесс управления – это непрерывное осуществление последовательных действий от прогноза предстоящей деятельности, постановки цели и разработки способов ее достижения до анализа ее фактического результата.

В мировой практике менеджмент рассматривается в качестве науки, искусства и деятельности по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов для эффективного и действенного функционирования организации. В нем видим синтез двух направлений: коммерческо-экономического, или организационно-технического, и психолого-педагогического, связанного с управлением людьми, организацией коллектива для достижения поставленной цели.

Педагогический менеджмент можно рассматривать как особую отрасль менеджмента, имеющую свою специфику и закономерности, присущие только ей. Специфичность педагогического менеджмента состоит в исключительности предмета, продуктов, орудий и результата труда менеджера образовательного процесса. Предмет труда менеджера образовательного процесса – деятельность субъекта управления, продукт труда – информация об учебно-воспитательном процессе. Орудием труда выступает слово, речь. Результат труда – уровень грамотности (обученности), воспитанности и развития объекта педагогического менеджмента – обучаемых [82].

В понятии «педагогический менеджмент» содержатся значения, характеризующие различные аспекты управленческой деятельности:

– теория управления в образовательном учреждении (В. И. Загвязинский, Л. Е. Капто, М. М. Поташник и др.);

– система управления образовательным учреждением и, как необходимость, поиск путей его развития, принятие стратегических и оперативных решений (Б. С. Гершунский, С. В. Лазарев, Е. В. Яковлев и др.);

– управление образовательной деятельностью (А. М. Моисеев, В. П. Симонов);

– комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, которые направлены на повышение результативности их функционирования и развития (Н. В. Кузьмина, Е. Ю. Никитина и др.) [82].

Таким образом, педагогический менеджмент можно определить как нестандартный вид управленческой деятельности педагога в кол-

лективе обучающихся, имеющей своей целью организацию учебного процесса, управление учебной информацией, организацию учебно-воспитательной работы и сопровождение процесса коммуникации для формирования учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая обеспечивает развитие личности и подготовку обучающихся к жизнедеятельности в новых социальных условиях.

А. Файоль в XX в. впервые выделил функции управления – планирования, организации, координации, распорядительства и контроля. Со временем спектр выполняемых управленческих функций дополнился, расширился и уточнился.

При сопоставлении педагогической и управленческой деятельности возможно выявить совпадение функций: мотивационной, конструктивной, организационной, информационной, контроля и принятия решений. При анализе действий, которые требуются с целью реализации менеджмента с точки зрения изменения роли педагога, можно констатировать, что целесообразной выступает интеграция управленческой и педагогической деятельности.

Содержание управленческой деятельности педагога как субъекта педагогического менеджмента находит отражение в выполняемых им функциях. Взяв за основу общие функции менеджмента, П. И. Третьяков выделил основные функции менеджера образовательного процесса:

- информационно-аналитическая – проведение самоанализа личной управленческой деятельности; анализ информации по состоянию и развитию учебно-воспитательного процесса, уровня воспитанности обучающихся;

- мотивационно-целевая – выбор цели деятельности, выявление стратегических и тактических задач; мотивирование педагогов и обучающихся на достижение цели; трансформация мотивов в мотивы-цели;

- плано-прогностическая – создание программ по достижению цели; комплексно-целевое планирование;

- организационно-исполнительская – проведение формирования и регулирования определенной структуры организованных взаимодействий для целесообразного достижения цели;

- контрольно-диагностическая – фиксация соответствия функционирования и развития системы учебно-воспитательной работы на основе соответствия общегосударственным требованиям, нормативам;

– регулятивно-коррекционная – коррекция оперативными способами, средствами и воздействиями в процессе управления педагогической системой с целью стабилизации её на запланированном уровне [30].

Современное образование уже не нуждается в педагоге, привыкшем действовать в соответствии с инструкцией и не способном к самостоятельному принятию решений. Общество нуждается в педагоге как устроителе учебного процесса, в человеке, способном содействовать процессу решения назревших проблем, возникающих в жизнедеятельности обучающегося [31].

Готовность педагога к выполнению профессиональных функций, гармоничное единство социальных установок и психолого-педагогической подготовки характеризует педагога как субъекта менеджмента. основополагающими в характеристике личности педагога выступают знания по дисциплине, эрудированность и методические компетенции.

Основой педагогического менеджмента выступило формирование нового направления в деятельности педагога. Особенность педагогического менеджмента заключается в осознании новой роли педагога в развитии личности обучающегося как организатора, советчика, «тренера, а не ментора» в образовательном, воспитательном процессе. Предметом труда педагога как менеджера образовательного процесса является управленческая деятельность, которая направлена на учебно-познавательный процесс обучаемых, на реализацию обучения. Использование приемов педагогического менеджмента предполагает умение педагога управлять педагогическими ситуациями, процессом социализации, учебно-познавательным процессом и поведением обучающихся, что выступает одним из главных компонентов деятельности современного педагога [30].

В. М. Шепель акцентирует внимание на необходимости рыночных отношений и осуществлении всеобщей управленческой подготовленности населения страны. Важной составляющей профессиональной компетентности выпускника вуза он считает умение работать с людьми, то есть наличие управленческих умений, навыков, знаний выступает уровнем человековедческой компетентности, являющейся главной составляющей профессиональной деятельности каждого специалиста [77].

Таким образом, менеджер в образовании является не только специалистом, профессионально выполняющим функции управления, но и профессионалом, учитывающим специфику школы как системы, где каждый управляет на своем уровне и является субъектом управления, имеет определенную ориентацию – профессионально работает с людьми. Область профессиональной деятельности менеджера – обеспечение рационального управления системой образования, организация систем управления в режиме развития, совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития [82].

2. Особенности системы образования на второй ступени подготовки специалистов

Система высшего образования в Республике Беларусь представляет собой важнейший инновационный потенциал развития экономики и повышения ее конкурентоспособности в мире. Модернизация высшей школы в Республике Беларусь, переход на двухступенчатую систему подготовки кадров, особенности второй ступени также актуализируют проблему качества. Вторая ступень должна обеспечить качественно новый уровень подготовки научных и педагогических кадров для работы в учреждениях высшего, среднего специального образования и профильных классах общеобразовательных школ, а также в органах государственного управления, способных к исследовательской деятельности, к решению сложных профессиональных задач, к принятию адекватных управленческих решений. Решение такой задачи требует комплексного, научно обоснованного подхода. На наш взгляд, качеству двухступенчатой системы подготовки специалистов будет способствовать наличие концептуально проработанной дидактической модели, учет особенностей каждой ступени и разработка адекватных им систем управления качеством.

Анализ современных работ по управлению качеством показывает, что проблеме качества в образовании невозможно рассматривать в отрыве от фундаментальных представлений о сущности социального функционирования и развития человека. Однако, на наш взгляд, в обсуждении вопросов управления качеством в некоторых случаях отмечается этот отрыв, отсутствие учета особенностей каждого образовательного этапа.

Остановимся на особенностях второй ступени подготовки специалистов, которая обычно охватывает молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет. Этот возраст характеризуется стремлением к самостоятельности, независимой жизни, осознанием своей взрослости и полноправности. Человек активно включается во все виды социальной активности и овладевает различными социальными ролями. Он готов принимать на себя ответственность за собственную жизнь и совершать адекватный выбор жизненных решений. Этот возраст сензитивен в отношении познания себя в различных профессиональных ситуациях, для преодоления жизненных трудностей. Анализ многочисленных подходов к определению взрослого человека показывает, что такие характеристики однозначно позволяют отнести индивида к категории взрослого человека, а вторую ступень подготовки специалистов – к сфере образования взрослых. Концепт взрослого человека имплицитно включает идею постоянного саморазвития, самоутверждения и самореализации конкретного индивида, что, конечно, имеет место не только в данный возрастной период, но и в течение всей жизни. Выделение высокого уровня самосознания в качестве главного критерия взрослости может рассматриваться как исходная точка проектирования обучения на второй ступени подготовки специалистов.

В условиях трансформирующегося общества обеспечение качества процессов и результатов второй ступени подготовки специалистов невозможно средствами традиционного процесса обучения. Однако сегодня наблюдается тенденция механического переноса содержания образования, форм организации, дидактических средств с первой ступени на вторую. Можно зафиксировать ряд противоречий традиционного процесса обучения, решение которых позволило бы принципиально изменить качество образования второй ступени как сферы образования взрослых:

– ценностью данного процесса продолжают оставаться обезличенные знания, умения и навыки, а не развитие и саморазвитие личности, самообразовательная, исследовательская деятельность, востребованные современной ситуацией;

– учебный процесс нацелен на подготовку специалиста к выполнению регламентированного набора профессиональных функций, а не на образование профессионала, способного к гибкому реагированию на изменения ситуации в деятельности и «достраиванию» своего образа путем самообразовательной деятельности;

– содержание образования определяется только как набор учебного материала, подлежащего усвоению, в нем отсутствуют деятельностный (способы мышления и деятельности) и личностный (ценностно-смысловые структуры) компоненты, без которых невозможно включение человека в непрерывный самообразовательный процесс;

– преобладающей остается «просвещенческая» модель образования, основанная на передаче и воспроизводстве информации, в то время как условия трансформирующегося общества требуют модель образования, «запускающую» процессы самоорганизации, саморазвития, самообразования, обеспечивающие адаптацию личности в социуме;

– процесс обучения либо не технологизирован, либо строится на основе предметноориентированных, алгоритмических технологий, в то время как обеспечить субъектность взрослого в образовании возможно через включение его в рефлексивно-деятельностные процессы при помощи стохастических технологий.

Сам процесс обучения на второй ступени подготовки кадров, рассматриваемый как модель образования взрослых, сможет обеспечить самореализацию личности в трансформирующемся обществе и удовлетворить потребности общества и государства в профессионале, который гибко реагирует на изменения в профессиональной сфере, если он (процесс) будет:

1) базироваться на идеях философской, психологической, социальной антропологии о человеке как о саморазвивающейся системе, о единстве деятельности, общности и сознания, о паритете интересов личности и общества;

2) строиться на основе комплекса подходов, включающего компетентностный, который обеспечит нацеленность процесса на обретение взрослым человеком разнообразных компетентностей, востребованных обществом и являющихся средством самоактуализации личности; средством, использование которого обусловит создание развивающей образовательной среды, предоставляющей условия для реализации потребностей и развития способностей личности, инициирующей самообразовательную деятельность обучающегося и обеспечивающей его необходимыми для этого средствами; деятельностный, который обусловит отбор мыследеятельностного содержания образования и обеспечит субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе, их активность в использовании возможностей образовательной среды;

3) осуществляться на основе стохастических технологий, которые обеспечивают изменение личности в результате деятельности в условиях активизирующей образовательной среды, предполагают множество индивидуальных образовательных траекторий в движении к цели, отдают предпочтение проблемным и модельным методам, повышают ответственность субъекта за результаты образования.

3. Сущность модульно-рейтинговой системы при подготовке специалистов с высшим образованием

В работе вузов важно использовать модульно-рейтинговые технологии с целью формирования компетентного специалиста. Вместе с тем, широкомасштабное продвижение на образовательный рынок данной технологии сдерживается из-за сложности организации и проведения контроля, отсутствия четких критериев оценки знаний студентов и единого подхода к процедуре контроля, неготовности преподавателей к инновационной деятельности и т. д. При этом от педагогических коллективов требуется решать целый комплекс задач, связанных с разработкой нормативных документов, полноценных учебно-методических материалов и адаптивных программных средств, количественных и качественных показателей контроля и др.

Для реализации прогрессивной рейтинговой системы необходимо проведение дидактического анализа структуры и содержания учебной дисциплины с разбивкой ее на отдельные модули; проектирование тестового пространства по блочно-модульному принципу; разработка технологии проведения автоматизированного контроля; наличие организационной компоненты и рейтингового регламента, а также инструментальной экспертно-обучающей системы. При этом необходимо обеспечить выполнение следующих основных требований:

1) комплексный и системный подход к организации и функционированию рейтинговой системы контроля знаний;

2) структурная целостность модульно-рейтинговой системы и ее отдельных элементов;

3) единство форм, методов и способов представления информации;

4) открытость и доступность, информационная достоверность, валидность, полнота, содержательность, экономичность и наглядность;

5) регистрация, хранение, актуализация материалов;

6) работа в локальных и глобальных сетях;

7) высокая технологичность, оперативность и непрерывность педагогического контроля [13].

Дисциплины учебного плана имеют статус «обязательные» и «по выбору». Перечень обязательных дисциплин и их минимальные объемы в зачетных единицах определяются образовательными стандартами. Образовательные стандарты могут также содержать рекомендуемый перечень дисциплин по выбору, относящихся к циклам естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки. Окончательный перечень дисциплин по выбору, включаемых в основную образовательную программу вуза по специальности, формируется в вузе и утверждается ученым советом. Раздел основного учебного плана «Дисциплины специализаций», имеющих статус специальных дисциплин по выбору, формируется с учетом мнения работодателей, традиций университета и особенностей регионального рынка труда. Перечень дисциплин специализаций и их содержание могут постоянно развиваться и обновляться с учетом последних достижений в соответствующих областях науки и техники.

Предполагается, что студент не обязан выбирать специализацию и осваивать весь комплект дисциплин, относящихся к конкретной специализации. При формировании индивидуального учебного плана он может выбирать дисциплины из всего перечня дисциплин специализации с учетом собственных представлений о необходимости получения тех или иных специальных знаний и дополнительных к диплому сертификатов для наиболее успешной самореализации на рынке труда по окончании университета. Со своей стороны, университет может ежегодно пересматривать и развивать перечень предлагаемых студентам для включения в индивидуальные учебные планы дисциплин специализаций.

В основном учебном плане целесообразно среди обязательных дисциплин выделить дисциплины, наиболее важные для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Для таких профессионально важных дисциплин устанавливается минимальное пороговое значение оценки по итогам их изучения (например, в американских университетах она должна быть не ниже 74 баллов). Если студент получает более низкую оценку, зачетные единицы по данной дисциплине ему не засчитываются, и он должен изучать ее повторно. Для зачета же кредитов по обычным дисциплинам студенту достаточно набрать всего лишь 61 балл.

Формирование студентами индивидуальных учебных планов позволяет удовлетворить специфические потребности рынка труда и отдельных потенциальных работодателей, по согласованию с которыми, и все чаще при их финансовом участии, студентам предоставляется возможность получать одновременно с основным второе высшее образование – так называемая подготовка с двойной концентрацией. Получение второй специальности является ведущей формой концентрации учебных целей профессиональной подготовки и в зависимости от степени ее близости к основной может требовать увеличения срока обучения на 1–2 года.

Кроме двойной концентрации, при составлении индивидуальных учебных планов студентов реализуются и другие виды концентрации: профессиональная специализация, межпрофессиональная специализация, концентрация нескольких специальностей и т. п. – все это в интернациональном аспекте имеет отношение к реализации принципа междисциплинарности.

Таким образом, в условиях индивидуально-ориентированной организации учебного процесса у вузов и студентов появляются новые эффективные возможности для совершенствования своих образовательных программ, их адаптации к индивидуальным потребностям студентов, работодателей, рынку труда с учетом требований международных подходов к образованию.

Тема 4.2. Педагогический мониторинг

1. Понятие о педагогической диагностике (мониторинге). Основные виды и функции педагогического мониторинга.
2. Основные требования к организации педагогического контроля.
3. Характеристика основных видов педагогического контроля.

1. Понятие о педагогической диагностике (мониторинге). Основные виды и функции педагогического мониторинга

Педагогический мониторинг – это отслеживание (сбор, хранение, обработка показателей) состояния педагогического процесса, обеспечивающее прогнозирование и коррекцию развития обучающихся.

А. С. Белкин перечисляет следующие виды педагогического мониторинга: дидактический, воспитательный, управленческий, социально-психологический [28].

В. И. Андреев выделяет следующие принципы педагогического мониторинга: принцип концептуальности; принцип системности; принцип бинарности; задачный принцип; принцип управления; принцип информативности; принцип развития (динамичности); принцип прогностичности.

Как отмечает В. Г. Быкова, «целью мониторинга в образовательном учреждении является обеспечение эффективного информационного отражения состояния образования, аналитическое обобщение результатов деятельности, разработка прогноза ее обеспечения и развития» [28].

Задачи мониторинга: разработка технологии отбора видов запросов к системе образования и методик сбора информации; сбор информации, осуществление первичного анализа информации, классификация информационных массивов; создание информационного банка; разработка компьютерной основы для сведения, обобщения, классификации и первичного анализа информации; обработка, корректировка и ввод информации в базы данных; выявление основных тенденций развития системы образования в образовательном учреждении; создание прогнозов, аналитических, справочных материалов, докладов; совершенствование технологии мониторинга системы образования в образовательном учреждении; разработка основ и критериев стандартизации (нормализации) системы образования в образовательном учреждении; выделение наиболее типичных признаков успеха организационно-управленческой и педагогической деятельности образовательных учреждений; выявление сферы распространения передового педагогического опыта преподавания и его организационно-управленческого обеспечения [28].

Основные функции педагогического мониторинга в построении образовательного процесса в вузе, на наш взгляд, следующие: информационная, побудительная, формирующая и коррекционная.

Включение педагогического мониторинга в работу образовательных учреждений происходит по этапам, среди которых выделяют:

- нормативно-установочный;
- аналитико-диагностический;
- деятельностно-технологический;
- промежуточно-диагностический;
- итогово-диагностический.

Педагогический мониторинг – это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса, отслеживание его хода, результатов, перспектив, развития.

Схематично его можно представить следующим образом (рис. 5).

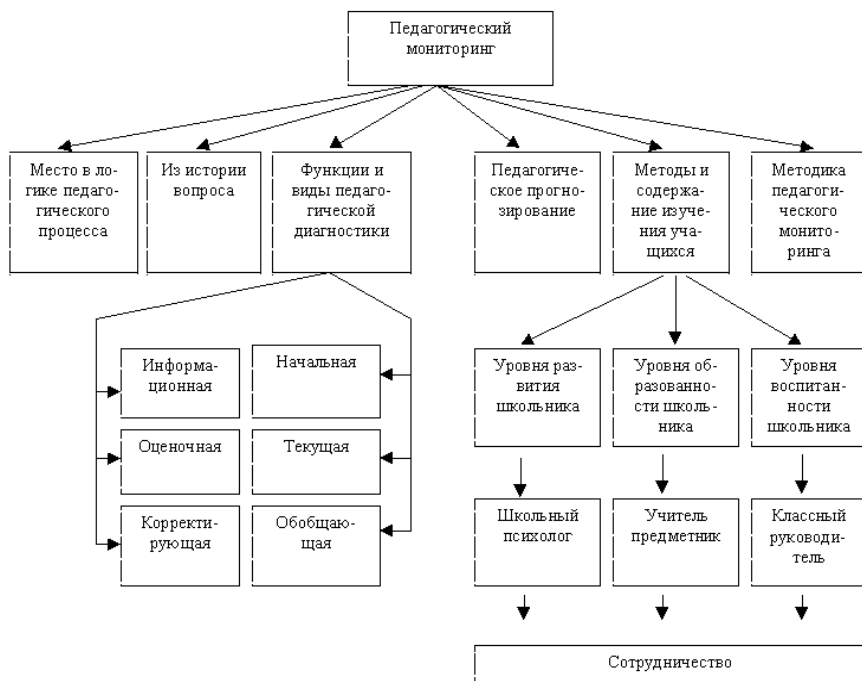


Рис. 5. Схема педагогического мониторинга

Место педагогического мониторинга в логике педагогического процесса выглядит следующим образом. Начало этой деятельности – постановка конкретной задачи: педагог должен знать уровень развития коллектива, уровень образованности и воспитанности каждой отдельной личности. Он должен знать ту микросреду, в которой находится его воспитанник. Далее, организовывая свою собственную деятельность, направленную на личность школьника, его деятельность, отношения, которые возникают между участниками педагогического процесса, на обстоятельства и условия; педагог изучает, избирает, отслеживает эффективность намеченных или уже избран-

ных форм методов и средств. Он отбирает и прогнозирует результативность избранных им влияний (прямых косвенных непосредственных, опосредственных). На следующем этапе, когда влияния «перерабатываются» в личности школьника, педагог отслеживает те внутренние процессы, которые доступны для изучения, диагностирования; он проектирует возможные варианты деятельности, школьника, изучает и отслеживает мотивы его деятельности, предполагает перспективу реализации поставленной задачи. Наконец, достигнув определенных результатов в педагогическом процессе, он оценивает их, отслеживает положительные и отрицательные «сдвиги» в развитии, образовании и формировании личности школьника. Таким образом, педагогический мониторинг «присутствует» на всех этапах педагогического процесса [28].

Педагогический мониторинг имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей УО и органов управления качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Объектом педагогического мониторинга являются результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения.

Выделяют следующие виды педагогического мониторинга:

Мониторинг дидактический – слежение за различными сторонами учебного процесса.

Мониторинг воспитательный – слежение за различными сторонами воспитательного процесса, которое учитывает систему связи отношений, характер взаимодействия участников образовательного процесса.

Мониторинг социально-психологический – слежение за системой коллективно-групповых, личностных отношений, за характером психологической атмосферы коллектива, групп.

Мониторинг управленческий – слежение за характером взаимодействия на различных управленческих уровнях в системах: руководитель – педагогический коллектив; руководитель – студенческий коллектив; руководитель – коллектив родителей; руководитель – внешняя среда вуза; педагог – педагог; педагог – студент; педагог – семья.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогический мониторинг является элементом системы информационного обеспечения управленческих и педагогических решений и рассматрива-

ется как один из эффективных познавательных методов педагогического процесса.

Разработчиками образовательного мониторинга даются основные принципы: принцип непрерывности, принцип научности, принцип воспитательной целесообразности, принцип диагностико-прогностической направленности, принцип прогностического мониторинга, принцип целостности преемственности процессов слежения, диагностики, прогнозирования и управления образовательным процессом.

Педагогический мониторинг выполняет следующие контролируемые функции:

- учебную (образовательную), которая заключается в том, чтобы контрольные мероприятия способствовали углублению, расширению, усовершенствованию и систематизации знаний, умений и навыков студентов, обеспечивали обратную связь в обучении;

- лечебно-корректирующую, направленную на определение уровня знаний, умений и навыков, а также типичных ошибок, пробелов и затруднений в учебе, причин неуспеваемости и обеспечение мер по их устранению;

- оценочную, которая заключается в выяснении состояния знаний, умений и навыков как отдельных студентов, так и академической группы в целом, а также обеспечивает учет и открытость результатов контроля, способствует объективному оцениванию и лучшему обучению;

- стимулирующую, что предусматривает одобрение достигнутых студентами успехов и формирование положительной мотивации к обучению, систематической учебно-познавательной деятельности, развитию чувства ответственности за ее результативность;

- развивающую, которая заключается в том, что в условиях систематического, педагогически целесообразного контроля развиваются память, внимание, мышление, устная и письменная речь, способности, познавательные интересы, активность и самостоятельность студентов;

- воспитательную, направленную на формирование дисциплинированности, организованности, умений самодисциплины, положительного отношения к учению, формирование потребности в постоянном самообразовании и самосовершенствовании;

- прогностически-методическую, которая касается как преподавателя (который получает достаточно точную информацию об эф-

фективности своей деятельности), так и студентов, поскольку выбор оптимальной методики преподавания, уточнения методов обучения, может существенно повлиять на конечный результат – качество профессиональной подготовки выпускника вуза [28].

2. Основные требования к организации педагогического контроля

Эффективный педагогический контроль возможен, если обеспечиваются следующие требования к его организации:

- индивидуальный подход к оценке учебных успехов студентов предусматривающий выявление уровня знаний, умений и навыков каждого студента, выбора методов контроля с учетом индивидуальных особенностей (типа темперамента, способностей, потенциальных возможностей и т. д.);

- объективность, то есть максимально точное определение уровня знаний студентов и их справедливой оценки (независимо от личностного отношения преподавателя к студенту) на основе единых требований ко всем студентам согласно критериям, определенных учебными программами в соответствии с общегосударственными стандартами;

- систематичность и системность – осуществление постоянного, целенаправленного контроля в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении с использованием текущих результатов (в том числе модульных контрольных работ) и тематических проверок, и итогового контроля;

- оптимизация контроля, что предусматривает: во-первых, адекватность содержания и методов контроля целям обучения; во-вторых, валидность контроля, который должен охватывать весь объем учебного материала, очерченный программами; в-третьих, надежность – устойчивость результатов, полученных повторным контролем через определенный промежуток времени, а также корреляцию результатов при проведении контрольных мероприятий преподавателями; в-четвертых, использование такой методики контроля, требует минимальных затрат времени и усилий преподавателей для получения необходимой информации о состоянии знаний умений и навыков студентов;

- гласность контроля заключается в ознакомлении студентов с результатами проверки уровня знаний, их аргументированной оцен-

ке; обязательным определением тем и разделов программы, которые подчиняются контролю, и сроков и средств к контролю;

– всесторонность контроля означает проверку и оценку теоретических знаний, а также способности студентов применять их на практике;

– соблюдение этических норм заключается в педагогической тактичности при аргументации оценки, доброжелательности и деликатности при высказываемых критических замечаниях, ощущении меры в поощрении или наказании студентов;

– профессиональная направленность контроля обуславливается целевой подготовкой специалистов в вузах и должно способствовать повышению мотивации к учебно-познавательной деятельности студентов – будущих специалистов [75].

Преподавателю следует осознать, что педагогический контроль должен помочь молодому человеку познать себя, поверить в собственные силы, что это возможность творчески реализовать приобретенные знания и навыки.

3. Характеристика основных видов педагогического контроля

В современной педагогической практике используются следующие виды контроля: предварительный, текущий, тематический, итоговый и др.

Предварительный контроль осуществляется с целью выявления уровня подготовленности студента к восприятию нового материала. Он, например, может осуществляться в начале обучения студента в вузе для установления уровня знаний и предотвращения дидактических трудностей в период адаптации студентов-первокурсников к особенностям педагогического процесса в вузе.

Целесообразно проводить предварительную (диагностическую) проверку перед изучением нового раздела для выявления вопросов, требующих повторения и т. д. Такая проверка может проводиться в виде тестовых заданий, письменных контрольных работ, фронтального устного опроса на семинарских, практических, лабораторных занятиях, индивидуальных или групповых консультациях.

Тематическая проверка знаний направлена на определение уровня усвоения студентами определенной темы или нескольких взаимосвязанных тем (модулей). Одной из основных задач тематичес-

кой проверки является создание предпосылок для осмысления и обобщения достаточно большой по объему учебной информации для проведения тематического контроля, который может осуществляться на итоговом семинаре, коллоквиуме или в процессе модульной или тематической контрольной работы, задачи должны конструироваться таким образом, чтобы устранить элементы случайности и объективно оценить учебные достижения студентов по всем разделам и темам.

Итоговый контроль имеет целью проверку уровня усвоения знаний, практических умений и навыков студентов за длительный промежуток времени обучения (семестр, год, за весь период обучения в вузе). Цель итогового в контроле знаний заключается в выявлении структуры и системы знаний студентов. Составляющие такого контроля – семестровый контроль и государственная аттестация.

Важное место в педагогическом контроле занимает *коллоквиум* (лат. *colloquium* – разговор, беседа). Коллоквиум – «микро-зачет» – это вид аудиторного или внеаудиторного занятия, где осуществляется обязательный опрос по одной или несколькими наиболее важными темами, разделами учебного предмета. Студентов заранее предупреждают о необходимости тщательной подготовки к коллоквиуму, содержание вопросов и требования к ответам. Ответы на коллоквиумах не могут принимать форму дискуссии. Функции коллоквиума – обобщающее повторение темы или раздела и контроль качества усвоения знаний. Результаты опроса позволяют внести коррективы в лекционный курс и лабораторно-практические занятия.

Семестровый контроль проводится в форме зачета или семестрового экзамена по конкретной учебной дисциплине. Студента допускают к семестровому контролю при условии выполнения им всех видов работ, предусмотренных учебным планом на семестр по этой дисциплине в соответствии с принципами кредитно-модульной системы.

Семестровый зачет – форма итогового контроля, заключается в оценке усвоения студентами лекционного материала, а также выполненных ими определенных работ на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Семестровый зачет не предусматривает обязательного присутствия студентов при условии выполнения ими всех видов работ, предусмотренных учебным планом за семестр.

Экзамены – специальные средства осуществления итоговой проверки и оценки академических достижений студентов. Первые сведения об экзаменах в России датируются 1703 годом и связаны с деятельностью М. В. Ломоносова. В то время экзамены практиковались двух видов: закрытые, проводившихся учителем в присутствии директора, и открытые, на которых присутствовали представители власти, духовенства, дворяне, родители.

Семестровый экзамен – форма итогового контроля по отдельной учебной дисциплине за семестр, направленная на проверку усвоения теоретического и практического материала.

Экзамены осуществляются по экзаменационным билетам, утвержденным кафедрой. Преподаватель в обязательном порядке должен ознакомить студентов с содержанием экзаменационных вопросов. Такой метод контроля как семестровый экзамен имеет сторонников и противников. С одной стороны, экзамены повышают ответственность студентов за результаты своего труда, а с другой – создают чрезмерное психологическое напряжение. Поэтому нередко преподаватели модифицируют процедуру проведения экзаменов с целью создания атмосферы доверия и взаимопонимания. Разновидностью подобных модификаций могут быть «экзамены без билетов», которые проводятся в форме беседы, или «экзамены с открытым учебником», когда преподаватель имеет целью не только проверку фактических знаний, но и умение быстро найти необходимую информацию, пользоваться дополнительной литературой, учебными пособиями и т. д. Такой экзамен целесообразно проводить по сложным и большим по объему учебным дисциплинам.

Практический экзамен зачастую сводится к изготовлению студентами натуральных объектов, макетов, схем, защиты предварительно разработанного научно-методического проекта и их публичной защиты.

Контроль остаточных знаний (КВС) проводят минимум через 3–4 месяца после завершения изучения студентами конкретной учебной дисциплины путем сравнения результатов остаточных знаний с оценкой, полученной при семестровом контроле.

Государственную аттестацию студентов осуществляет государственная экзаменационная (квалификационная) комиссия после завершения обучения на определенном образовательном (квалификационном) уровне или его этапе с целью установления факта со-

ответствия уровня образовательной подготовки требованиям квалификационной характеристики. Под контролем государственных комиссий студенты, которые заканчивают вуз, сдают государственные экзамены и защищают квалификационные (дипломные) проекты и работы.

Составление государственных экзаменов и защита дипломных работ (проектов) проводится на открытом заседании ГЭК с участием по крайней мере половины ее состава и обязательного присутствия председателя комиссии.

К сдаче государственных экзаменов и защиты дипломных проектов (работ) допускаются студенты, которые выполнили все требования учебного плана.

Решение государственной комиссии по оценке знаний, продемонстрированных во время сдачи государственного экзамена, защиты дипломного проекта, а также о присвоении студенту-выпускнику соответствующего образовательного уровня выносится ГЭК на закрытом заседании открытым голосованием, простым большинством голосов членов комиссии, участвовавших в заседании. При равенстве голосов, голос председателя является решающим.

Студент, не сдавший государственный экзамен или не защитивший дипломный проект, допускается к повторной сдаче экзаменов или защите дипломной работы в течение 3 лет после окончания высшего учебного заведения [75].

РАЗДЕЛ V. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 5.1. Введение в психологию высшей школы

1. Предмет психологии высшей школы и ее место в системе психологической науки.
2. Основные задачи и проблемы психологии высшей школы.
3. Методы научно-психологических исследований в высшей школе.

1. Предмет психологии высшей школы и ее место в системе психологической науки

Психология высшей школы – сравнительно новая отрасль психологической науки. Началом ее зарождения можно считать конец первой трети XIX в. Именно в XIX в. сформировался так называемый классический университет, фундаментальные основы которого были заложены в Германии в конце XVIII в. известным ученым и политиком Вильгельмом фон Гумбольдтом. Модель классического университета, в котором были совмещены исследовательская и образовательная деятельность, получила реальное воплощение в Берлинском университете, открытом в 1810 г. Его первым ректором стал В. фон Гумбольдт. Этот университет вместе с Академией наук Германии дал мощный импульс развитию науки путем объединения ученых, возглавляющих научные школы и лаборатории. Активное создание университетских исследовательских лабораторий имело массу положительных последствий, среди них: повышение качества обучения, усиление прикладной направленности научных исследований и т. п., необходимость совмещения науки с высшим образованием привело психологию высшей школы конца XIX–начала XX вв. к анализу, поискам и изучению вариантов сближения в образовательном процессе познавательной и учебной деятельности.

Систематическое исследование психолого-педагогических проблем высшей школы на территории СССР началось в 50-60 годах XX в. Весомый вклад в ее развитие в этот период внесли работы С. И. Архангельского и С. И. Зиновьева, в которых фундаментально анализировался учебный процесс в высшей школе и были заложены ос-

новы для решения проблем, стоящих на пути обновления высшей школы. В связи с необходимостью повышения психолого-педагогической культуры преподавателей вузов в 70-е XX в. был введен обязательный для всех обучающихся в аспирантуре интегративный курс педагогики и психологии высшей школы. Были разработаны первые учебные программы курса психологии высшей школы, а в 1981 году в г. Минске вышел в свет учебник, авторами которого были М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [19].

Научный интерес к вопросам, связанным с психологическими аспектами подготовки специалистов высшей квалификации, обусловлен необходимостью развития у будущих специалистов способности к эффективной профессиональной деятельности в глобализованном информационном обществе. Развитие наукоемких производств, динамичное обновление знаний, информации, технологий, происходящее во всех сферах, привело к тому, что научить даже в самом лучшем университете чему-либо на всю жизнь невозможно. Квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования, быть готовым к непрерывному образованию и повышению квалификации. К тому же на первый план вышли исследования, ведущиеся на стыке различных наук, что требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, а также работать в команде. Расширение информационного пространства человека, распространение информационных технологий требуют перехода от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, с широким использованием резервов самостоятельной работы студентов. В этой связи растут требования и к профессионализму преподавателей, повышается значимость педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки эффективности деятельности как преподавателей, так и вузов.

Психология высшей школы как отрасль психологических знаний тесно связана с другими отраслями психологии. Общая психология, изучающая общие закономерности функционирования и развития психики, разрабатывающая методологические основы, теории и методы изучения психологических явлений, является фундаментальной отраслью, результаты исследований которой используются другими

отраслями психологии, в том числе и психологией высшей школы. Связь психологии высшей школы с возрастной психологией обусловлена необходимостью учета возрастных особенностей студентов. Тесная связь с педагогической психологией, изучающей психологические особенности и закономерности психического развития человека в процессе его обучения и воспитания, психологические основы деятельности и личности педагога, определяется решением задач управления учебной деятельностью студентов, обеспечения условий для их эффективного обучения, воспитания и развития.

Социальная психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом объединения их в социальные группы, что дает возможность анализа взаимоотношений в студенческой группе, определения этапов ее развития, обеспечения условий для повышения эффективности педагогического общения. Социально-психологические явления играют важную роль в жизни вуза, в решении задач воспитания и обучения студентов, в работе кафедр и общественных организаций.

Психодиагностика – это область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным анализом психических свойств и состояний человека при помощи научно обоснованных методов и методик, что позволяет психологии высшей школы решать проблемы психологической оценки уровня развития студентов и их дифференциации.

Акмеология – это отрасль психологической науки, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека в период зрелости, в частности, достижения им высокого уровня профессионального мастерства. Поскольку часть этого периода приходится на студенческие годы, то и акмеология как научная дисциплина помогает решать проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Таким образом, психология высшей школы сравнительно молодая и интенсивно развивающаяся отрасль психологической науки, *объектом* которой является психика (функционирование, изменение, развитие) и психологические особенности субъектов образовательного процесса вуза. Предметом науки выступает та сторона, или свойство объекта, которые необходимо исследовать. Следовательно, объект науки представляет собой понятие более широкое, чем предмет, поскольку один и тот же объект может относиться

сразу к нескольким наукам. Например, студент или преподаватель как человек может быть объектом для изучения с позиций педагогики, медицинских наук, антропологии и т. д. Предмет же науки, как правило, присущ только данной науке и никакой другой.

Предметом психологии высшей школы выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе.

Психология высшей школы изучает закономерности индивидуальных, а также социально-психологических явлений, порождаемых условиями вузов, место этих явлений, их роль, проявление, развитие и функционирование в деятельности студентов, преподавателей и руководителей вузов, а также пути воздействия на них с целью более эффективного решения задач высшего образования. В отличие от общей психологии, изучающей общие закономерности, сущность психической жизни людей, психологию высшей школы интересуют, прежде всего, функционирование, формирование и развитие психики студента, психологические особенности личности и деятельности преподавателя. Таким образом, предмет психологии высшей школы может считаться в некотором смысле междисциплинарным, синтезируя в определенной степени достижения педагогической, социальной, возрастной психологии, психологии труда и т. д.

2. Основные задачи и проблемы психологии высшей школы

Развитие психологии высшей школы как науки привело к созданию внутри нее относительно самостоятельных отраслей знаний, сконцентрированных на отдельных проблемах: психологии личности студента, психологии обучения, психологии воспитания, а также психологии личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Психология личности студента изучает общие и специфические особенности личности студента (психические процессы, психические состояния и т. д.). Психология обучения исследует особенности и закономерности усвоения общих и профессиональных знаний, формирования навыков и умений; изучает механизмы влияния учебной деятельности на интеллектуальное и личностное развитие студента. Психология воспитания акцентирует внимание на особенностях развития личности в условиях целенаправленной организации деятель-

ности студента и студенческого коллектива, формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста с высшим образованием; на поиске путей оптимизации адаптации первокурсников к особенностям обучения в вузе, а выпускников – к трудовой деятельности. Психология личности и деятельности преподавателя высшей школы исследует психологические аспекты профессиональной педагогической деятельности и общения, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют их успешной реализации, анализирует проблемы развития педагогических способностей, профессиональной идентичности, становлением профессионализма педагога, а также причины личностных деформаций, возникающих у педагогов.

К числу основных *задач психологии высшей школы* можно отнести следующие:

- психологическое обоснование профессиограммы современного специалиста с высшим образованием (инженера, архитектора, экономиста, менеджера, учителя, врача, юриста и т. д.), на основе которой должен разрабатываться образовательный стандарт по направлениям и специальностям профессиональной подготовки;

- выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств будущего специалиста с высшим образованием (с учетом профиля вуза, возрастных и социальных особенностей);

- проведение психологического анализа деятельности студентов, преподавателей, руководящих работников вузов с целью повышения эффективности образовательного процесса;

- изучение студенческого коллектива, его развития и влияния на учебную, общественную, научную и производственную деятельность студентов;

- исследование проблемы профессиональной ориентации и профотбора в высшие учебные заведения;

- анализ процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, а выпускников – к условиям трудовой деятельности;

- изучение психологических особенностей личности и педагогической деятельности преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;

- психологический анализ общения преподавателей и студентов, условий его эффективности.

В практическом плане психология высшей школы соотносит задачи и процесс формирования личности студента с содержанием образования, оказывает помощь преподавателям в поиске средств интенсификации образовательного процесса, оптимальных методов обучения и воспитания студентов, в решении вопросов научной организации труда студентов и преподавателей.

3. Методы научно-психологических исследований в высшей школе

Методический арсенал психологии высшего образования включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях психологической науки.

Методы научных исследований – это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Любой метод реализуется в конкретной методике, которая представляет собой совокупность правил для конкретного исследования, описывает набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов и предметов, а также регламентирует последовательность действий исследователя. В психологии конкретная методика учитывает еще пол, возраст, профессиональную принадлежность и иные характеристики испытуемого.

Методы, применяемые в психологических научных исследованиях, можно классифицировать по разным основаниям, что в свою очередь облегчает поиск или разработку методики, максимально соответствующей цели и задачам исследования. Наиболее распространена в психологии в целом и психологии высшей школы в частности классификация, предложенная Б. Г. Ананьевым. Он выделил четыре группы методов:

- 1) организационные;
- 2) эмпирические;
- 3) способы обработки данных;
- 4) интерпретационные.

В группу *организационных методов* входят сравнительный, лонгитудный и комплексный методы. Сравнительный метод исследования предполагает сопоставление изучаемых объектов по опреде-

ленным признакам и показателям. С помощью этого метода, например, выявляются различия при сравнении показателей нескольких экспериментальной и контрольной групп, работающих по разным образовательным программам, или при сравнении показателей одной группы испытуемых, но полученных в разное время. Лонгитюдный метод предусматривает многократные обследования одних и тех же людей на протяжении длительного времени, позволяя не только выявить те или иные особенности, но и проследить динамику развития изучаемых свойств. Комплексный метод предполагает, с одной стороны, сочетание нескольких стратегий организации исследования, с другой – рассмотрение объекта с позиций различных наук или разных точек зрения. Привлечение специалистов из разных научных отраслей дает возможность установить взаимосвязи и зависимости между явлениями, например между физиологическими, психологическими и социальными параметрами личности.

Эмпирические методы используются для сбора психолого-педагогических фактов. В эту группу включаются наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение), эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.), психодиагностический метод, анализ процессов и продуктов деятельности (праксиометрические методы), моделирование и биографический метод. Остановимся на более подробной характеристике наиболее часто используемых психологией высшей школы.

Метод наблюдения – один из самых распространенных. Наблюдением называется целенаправленное, организованное восприятие и регистрация объекта. Объектом наблюдения являются действия и поступки студентов, преподавателей. С помощью наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества личности. Наблюдение, наряду с самонаблюдением, является старейшим психологическим методом. Как научный эмпирический метод наблюдение широко применяется с конца XIX в. в клинической психологии, психологии развития и педагогической психологии, в социальной психологии, с начала XX в. – в психологии труда, то есть в тех областях, где особое значение имеет фиксация особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях. Планируя наблюдение, исследователь должен определить его цель, выбрать группы, за которыми будет вестись наблюдение. Данные группы должны принадлежать к одной категории, должны иметь

свойства, отличающие их от тех групп, которые принадлежат к другой категории. Каждая группа должна включать лица с однородным поведением. Необходимо также выбрать тип наблюдения и решить, когда и сколько времени наблюдать, каким будет способ фиксации данных наблюдения. Довольно часто наблюдение проводится не одним, а несколькими наблюдателями, результаты которых сравниваются. Наблюдение как метод исследования часто используется на первых этапах научной разработки проблемы, и его результаты являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа.

Наблюдение не лишено недостатков. В процессе наблюдения возможно искажение фактов, причем, чем сильнее наблюдатель стремится подтвердить свою гипотезу, тем оно больше. Типичными ошибками наблюдения являются:

- ошибка первого впечатления – первое впечатление об индивиду определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения;
- галло-эффект – обобщенное впечатление наблюдателя ведет к игнорированию тонких различий в поведении;
- эффект снисхождения – тенденция всегда давать положительную оценку происходящему;
- ошибка центральной тенденции – наблюдатель стремится давать усредненную оценку наблюдаемому поведению;
- ошибка корреляции – оценка одного признака поведения дается на основании другого наблюдаемого признака;
- ошибка контраста – склонность наблюдателя выделять у испытуемых черты, противоположные собственным.

Однако наблюдение является незаменимым методом, если необходимо исследовать естественное поведение без вмешательства в ситуацию извне, когда нужно получить целостную картину происходящего.

Метод эксперимента более активен, чем метод наблюдения. Он дает данные, необходимые и для описания, и для объяснения психических явлений. Эксперимент представляет собой метод психологического исследования, заключающийся в том, что в нем целенаправленно создается ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях

исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и его развитие. Лабораторный эксперимент осуществляется в специально созданных условиях, обычно с применением приборов, аппаратуры и других технических средств. Естественный эксперимент протекает в обычных жизненных условиях, на лекции, семинаре, экзамене и т. д. Результаты лабораторного эксперимента выигрывают в точности, но уступают в степени естественности – соответствия реальному поведению испытуемого.

Применение метода эксперимента требует от исследователя соблюдения следующих требований: выбор независимых переменных, определение величин независимых переменных, выбор способа измерения ответов и реакций испытуемого, контроль за ходом эксперимента, устранение помех, выбор метода математической обработки результатов и т. д. Также подразумевается систематический контроль всех факторов, которые отличаются от манипулируемых переменных, но которые могут влиять на явление. Эксперимент, несмотря на его сложность, имеет некоторые преимущества. Прежде всего это возможность экспериментатора манипулировать одной или несколькими переменными, что позволяет получить достаточно ясную интерпретацию результатов. Кроме того, это почти полный контроль за ситуацией исследования, эксперимент можно неоднократно повторять. Однако нужно помнить, что результаты лабораторных экспериментов всегда являются результатами, полученными в искусственных условиях, и не могут быть перенесены на естественные ситуации. Следовательно, необходимо тщательно изучить возможность обобщения результатов, которые получены в лабораторных искусственных ситуациях, хотя необходимо заметить, что искусственность собранных результатов зависит от используемой стратегии исследований.

В рамках экспериментального метода различают три основные стратегии исследования:

1) полевые эксперименты предполагают систематическое изучение релевантных величин, а также прямое манипулирование одной или несколькими величинами. При полевом методе требуется сотрудничество с официальными учреждениями;

2) лабораторный эксперимент – это стратегия, которая помогает экспериментатору максимально контролировать условия, в которых ведутся наблюдения за поведением;

3) выборочные исследования и оценочные задания – обе эти стратегии изучают отчеты, которые субъекты представляют о себе, своей вере, о своем мнении и т. д., иными словами исследуется поведение, которое является ответом на вопросы исследователя, а не реакцией на специфический контекст. Разница между выборочным исследованием и оценочным заданием заключается в том, что в выборочных исследованиях используются обычно процедуры представления стимулов и условий, знакомых испытуемым, в то время как в оценочных заданиях используются комплексные стимулы и незнакомые контексты. Однако предполагается, что контекст, поддерживаемый максимально нейтральным, в отличие от лабораторного эксперимента, не оказывает влияния на поведение.

Беседа дополняет наблюдение и эксперимент. Это специфичный для психологии метод исследования, так как в других естественных науках коммуникация между субъектом и объектом исследования невозможна. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы. Беседа включается как дополнительный метод в структуру эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т. д., и на последнем этапе, с учетом данных, полученных при помощи других методов, например, наблюдения, эксперимента или анкетирования. Условием успеха является доверие к исследователю, создание благоприятной психологической атмосферы и т. д. Дополнительную информацию дает внешнее поведение испытуемого, интонация его речи. Беседа требует серьезной подготовки исследователя, так как применяется в процессе непосредственного контакта с испытуемым в процессе общения.

Опросные методы применяются при изучении мнений, отношения студентов к различным событиям. Опрос может быть устным и письменным. Устный опрос применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса требует специальной подготовки, обучения, и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования.

Интервьюирование – разновидность опроса, в процессе которого исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. По целям данный ме-

тод делят на интервью мнений – выяснение отношений людей к тому или иному явлению и документальное интервью – уточнение фактов, событий и явлений.

Письменный опрос, в отличие от устного, позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма – анкета. Но ее недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакцию отвечающего на содержание ее вопросов и, исходя из этого, изменить их. Анкеты бывают именные, анонимные, закрытые, открытые и полузакрытые. В открытых анкетах характер и количество ответов, их вид и форма заранее не предусмотрены. Закрытые анкеты предусматривают выбор одного или нескольких ответов только в предложенных формулировках. В полузакрытых респонденту предлагаются определенные формы ответов и предоставляется возможность высказать свою точку зрения. Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение большого массива данных, недостатком – то, что оно, как правило, вскрывает только самый верхний слой факторов: материалы анкет и вопросников, составленных из прямых вопросов к испытуемым, не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии; не исключено и получение недостоверных данных. Чтобы компенсировать недостатки опросных методов, их применяют в сочетании с более содержательными исследовательскими методами, а также проводят повторные исследования, маскируют от испытуемых подлинные цели опросов и т. д.

Анализ продуктов деятельности (праксиметрический метод) предполагает использование в качестве объекта исследования разнообразных продуктов творчества испытуемых (стихи, рисунки, дневниковые записи, сочинения, конспекты лекций, эссе, рефераты и другие тексты, предметы как результат определенного вида трудовой деятельности и т. п.). К разновидностям метода относится техника контент-анализа. Контент-анализ представляет собой один из наиболее разработанных и строгих методов анализа документов. Исследователь выделяет единицы содержания, например, при анализе текста: слово (термин, символ); суждение или законченная мысль; тема; персонаж; автор; целостное сообщение.

Тестирование представляет собой специализированный метод психодиагностического обследования, применяя который, можно полу-

чить точную качественную или количественную характеристику изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. Тест (от англ. *test* – проба, испытание) – стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого. Целью тестирования является диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом – количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами. Эти результаты не имеют прогностического значения и не могут служить основанием для принятия тех или иных психолого-педагогических мер. Квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (психологической) подготовки, владения не только материалом и инструкцией применяемой тестовой методики, но и способами научного анализа полученных данных.

Сущность биографического метода заключается в изучении особенностей жизненного пути одной личности или группы людей, в сочетании с методом анализа продуктов деятельности дает возможность делать выводы относительно формирования психических процессов, свойств в процессе деятельности.

В третью группу, согласно классификации Б. Г. Ананьева, вошли методы математико-статистического анализа данных и качественного описания.

Группа *интерпретационных методов* является в первую очередь объяснительным принципом, предопределяющим направление интерпретации результатов исследования. В научной практике получили развитие генетический (направлен на выявление связи изучаемых явлений во времени), структурный (ориентирован на выявление, описание структуры объектов (явлений) и представление результатов в виде различных моделей), функциональный (интересуется связями изучаемого объекта со средой), комплексный (рассматривает объект исследования как совокупность компонентов, подлежащих изучению с помощью соответствующей совокупности методов) и системный (методологическое направление в изучении реальности, рассматривающее любой ее фрагмент как систему) подходы.

Методы научно-психологического исследования представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов.

Для обеспечения наиболее объективных результатов, высокой степени надежности исследователь должен применять различные стратегии, методы и методики.

Тема 5.2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе

1. Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза.
2. Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Проблема профессиональной пригодности.
3. Вуз как один из ведущих факторов социализации личности студента. Адаптация студентов к образовательному процессу вуза.
4. Характеристика личности преподавателя как субъекта образовательного процесса вуза.

1. Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе означает усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями. Студенчество трактуется как особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов. Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые зависят напрямую от правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

- с биологической, которая включает в себя тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, физические характеристики;
- с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности;
- с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порожденные принадлежностью студента к определенной социальной группе.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 17–25 лет.

В существующих классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость [62]. Если анализировать студента как человека определенного возраста, то для него будут характерны: наивысший уровень развития таких физических показателей, как мышечная сила, быстрота реакций, моторная ловкость, скоростная выносливость и др.; наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков; наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Этот факт позволил Б. Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки.

Если же изучить студента как *личность*, то этот возраст характеризуется как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Преобразуется мотивационная система и система ценностей (причем она различается у юношей и девушек), интенсивно развиваются специальные способности в связи с профессионализацией, волевые качества (целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность), повышается интерес к моральным проблемам. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Психологи часто называют раннюю зрелость периодом начинаний, потому что как в личной, так и профессиональной жизни человек стоит в начале пути. По мнению Д. Левинсона, важнейшими задачами данного периода являются соотнесение мечты и реальности, формирование

карьеру, поиск наставника [62]. Нужно отметить, что, как и многие исследователи психологии развития, Д. Левинсон рассматривает развитие как регулярную последовательность стабильных и переходных стадий. В стабильной фазе развитие характеризуется постепенным достижением поставленных целей, поскольку существенные задачи развития на данном этапе представляются решенными. В переходной фазе сами способы самореализации оказываются предметом анализа для индивида, а новые возможности – предметом поиска. Так, к переходным относится период 18–20 лет, когда встает проблема достижения независимости от родителей. Затем наступает стабильная фаза, на протяжении которой человек ищет свое место во взрослой жизни.

Кризисность периода обусловлена необходимостью самоопределения молодого человека по окончании общеобразовательной школы и поиском своего места в дальнейшей, уже самостоятельной жизни. Это конструирование следующего этапа своего жизненного пути, моделирование своего «Я» с ориентацией на будущее. Молодой человек живет скорее будущим, чем настоящим. Как правило, жизненные выборы (как и любой выбор) сопровождаются колебаниями, сомнениями, волнением от неопределенности и одновременно ответственностью за выбор. Цели студентов часто бывают нереальными. Это может быть связано как с нереалистичным уровнем их притязаний, так и со сформированными под влиянием родителей жизненными сценариями. Результатом этого может стать разочарование, потеря смысла жизни. Чтобы этого не произошло, необходимо осуществлять самостоятельный жизненный выбор с учетом реальности и своих объективных возможностей. Вместе с тем способность юношей и девушек к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений [42].

Значительное влияние на жизнедеятельность студента оказывает его «Я-концепция». Самооценка развивается путем сравнения «идеального Я» с «Я-реальным». Но «идеальное Я» еще не выверено и может быть случайным, а «реальное Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии

личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью, чувством одиночества, непонятости, формированием аддиктивного поведения [86]. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества. С возрастом самооценка становится все более дифференцированной, что объясняется появлением у взрослого человека новых социальных ролей – профессионал, муж, жена, отец, мать и т. д.

При определении основных задач развития в ранней взрослости чаще всего обращаются к теории Э. Эриксона [81]. К их числу, согласно эпигенетической концепции, относят дальнейшее формирование идентичности и достижение близости с другими людьми. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Кризис идентичности или ролевое смещение характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Э. Эриксон подчеркивает, что жизнь – это постоянные изменения. Благополучное разрешение проблем на одной жизненной стадии не дает гарантии, что они не появятся вновь на следующих или что не будет найдено новое решение старых проблем.

Канадский психолог Дж. Марша выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека:

– «неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не имеет устойчивых убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности;

– «досрочная, преждевременная идентификация» наблюдается, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету;

– этап «моратория» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот, который может считать своим;

– «достигнутая, зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации [57].

Как показывают многочисленные исследования, на первых курсах у студента нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов – от восторженного в первые месяцы после поступления до скептического при оценке вуза, качества преподавания, отдельных преподавателей и т. п. Приходится признавать, что профессиональный выбор определяют случайные факторы, поэтому профориентационная работа со старшими школьниками чрезвычайно важна [23]. Результаты исследований свидетельствуют о том, что представления студента о будущей профессиональной деятельности (адекватные/неадекватные) непосредственно соотносятся с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебной деятельности.

Профориентационная работа включает как предоставление профессиональной информации (распространение сведений о специальностях, по которым ведется подготовка в вузе), так и формирование интереса к специальности. Профессиональная ориентация оказывает содействие в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и учетом потребностей общества, а также в формировании конкретных профессиональных качеств.

Многие вузы проводят различные мероприятия по профессиональной ориентации школьников и выпускников лицеев, колледжей: проведение дней открытых дверей, выездных мероприятий, направленных на информирование потенциальных абитуриентов, проводятся встречи ведущих ученых вуза со школьниками, выступления на телевидении, радио, распространение информации в сети Интернет (в том числе создание групп в социальных сетях), а также прове-

дение различных олимпиад. Сознательный выбор профессии каждым учащимся, определение им своего места в общественном труде в значительной степени повышают качество учебного процесса в вузе и подготовки специалистов высокой квалификации.

Профориентация, проводимая в средней школе, включает: изучение интересов и склонностей учащихся, профессиональное просвещение, предварительную теоретическую и практическую подготовку к работе в избранной области, профессиональную консультацию и контроль.

Изучение учащихся должно включать в себя все, что имеет отношение к профессиональным устремлениям, начиная от социальных и семейных условий, в которых живет и развивается школьник, и заканчивая анализом его успешности по различным предметам и увлечений, поскольку, как показывает практика, существует определенная связь между учебными и профессиональными интересами школьников: большинство связывает выбор профессии с любимыми учебными предметами. Учащиеся, исходя из самооценки и проводимой в школе психологической диагностики способностей, посещают различные кружки, факультативные занятия по предметам, близким к профилю будущей избранной профессии, читают рекомендованную литературу, в том числе и художественную, где освещаются интересующие их вопросы, и т. д.

Существует определенная система активизирующих профконсультационных методов, которые представлены в работах Е. Ю. Пряжниковой и Н. С. Пряжникова [61]. В частности, это профессиональные игры с классом, которые могут быть использованы в дополнение к диагностическим процедурам, дискуссиям, индивидуальным консультациям и лекционным формам работы. Игровые профориентационные упражнения обычно используются в работе с подгруппой, основаны на довольно эффективной процедурной модели, когда участники рассаживаются в круг, что внешне делает эти упражнения похожими на занятия психотерапевтических групп. Эффективны также игровые микроситуации (для 3–6 человек), где моделируются различные элементы профессионального общения, связанные обычно с конфликтностью отношений, и карточные профконсультационные методики, где по определенным правилам юноша или девушка составляет из карточек образы своих профориентационных проблем и подбирает пути их решения (методика «Стратегия»),

а также образы наиболее привлекательных профессий (методики «Карманный компьютер», «Формула», «Кто? Что? Где?»). Поскольку внешне эти методики напоминают раскладывание пасьянсов, то им дали название «профессьянсы». В игровых карточных системах делается попытка смоделировать основные этапы человеческой жизни (индивидуальная игра «Человек-Судьба-Черт» и групповая игра «Страшный суд»), а также основные этапы профессионализации человека (групповая игра «Карьера»). В групповых играх «Страшный суд» и «Карьера» есть возможность помогать по определенным правилам тем игрокам, у которых сплошные неудачи и которые пребывают в растерянности

Конкретным результатом профориентационной работы является профессиональное самоопределение, то есть принятие личностью решения о выборе вида будущей трудовой деятельности – кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и кем работать. Профессиональное самоопределение связано с уровнем притязаний личности, основанным на оценке своих способностей и возможностей. Динамика профессионального самоопределения зависит в значительной степени от содержания, методов и форма профессионального просвещения и консультирования.

Если рассматривать студенческий возраст в *социально-психологическом плане*, то можно отметить, что студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая определяется, прежде всего, через мотивацию достижений и познавательную мотивацию. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. Однако результаты опросов показывают, что в технических вузах у боль-

шей части студентов недостаточная мотивация к овладению профессией [85]. Большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу, выступать перед аудиторией, участвовать в дискуссии, самостоятельно анализировать ситуации. Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, обучения его умению планировать, организовывать свою деятельность, при этом учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на первом курсе.

В целом, развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в следующих направлениях:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех учебно-профессиональной деятельности, формируется ее индивидуальный стиль;
- растут притязания личности в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивного освоения социального и профессионального опыта, формирования профессионально важных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств и опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- развивается профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической деятельности.

Необходимо помнить, что современный специалист должен обладать основательной теоретической подготовкой, продуктивным творческим мышлением, навыками управленческой и организаторской работы, информационной культурой, высокой общей культурой, знанием иностранных языков. Его должны отличать инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний, готовность к инновационно-коммерческой деятельности.

Выявление специфических черт и качеств, нужных специалисту, существенно зависит от психологического анализа требований к представителям отдельных специальностей. Известно, что в различных профессиях психические процессы и функции, особенности личности специалиста проявляются неодинаково, имеют разное значение. Выделение психологических особенностей, которые отличают одну

специальность от другой, позволяет конкретно определить частные цели воспитания и обучения студентов, наметить конкретные пути формирования у них в образовательном процессе необходимых знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств личности.

2. Проблема соотношения общего и профессионального развития личности

Профессиональное становление личности – это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграции, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности. Профессиональное становление личности представляет собой процесс развития, который заключается в последовательной смене определенных стадий.

Влияние различных факторов на сценарий (траекторию и темп) профессионального становления личности зависит от возраста, пола и стадий становления. Наиболее часто встречаются следующие варианты сценариев:

- плавное, бесконфликтное и бескризисное профессиональное становление в рамках одной профессии;
- ускоренное развитие на начальных стадиях становления с последующими стагнацией и спадом. Реализуется, как правило, также в рамках одной профессии;
- ступенчатое, скачкообразное личностное и профессиональное развитие, приводящее к вершинным достижениям (не обязательно в рамках одной профессии) и сопровождающееся кризисами и конфликтами профессионального становления.

Под *кризисами профессионального становления* понимаются непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки профессионального сознания, сопровождающиеся изменением вектора ее профессионального развития.

Основными признаками профессиональных кризисов являются:

- потеря чувства нового;
- отставание от жизни;
- снижение уровня профессионализма;

- внутренняя растерянность;
- осознание необходимости переоценки себя;
- снижение самооценки;
- усталость и ощущение исчерпанности своих возможностей.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк выделяют пять стадий профессионального становления личности:

1) оптация (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей);

2) профессиональная подготовка (формирование профессиональной направленности и системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений, навыков, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач);

3) профессиональная адаптация (вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение новых технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности);

4) первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые констелляции, высококачественное выполнение профессиональной деятельности);

5) профессиональное мастерство (полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе подвижных интегративных психологических новообразований («акме») профессионального развития) [23].

По мнению авторов, *кризисы профессионального становления* носят нормативный характер и сопровождают все вышеперечисленные стадии профессионального становления личности. Э. Ф. Зеер выделяет следующие нормативные кризисы профессионального становления:

- кризис учебно-профессиональной ориентации (14–17 лет);
- кризис выбора профессии (16–18 лет);
- кризис профессиональных ожиданий (18–20 лет);
- кризис профессионального роста (23–25 лет);
- кризис профессиональной карьеры (30–33 года);
- кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года);
- кризис утраты профессии (55–60 лет) [22].

Рассмотрим подробнее их психологические особенности.

На стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную. Происходит переоценка учебной деятельности и в зависимости от профессиональных намерений изменяется мотивация. Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое и приобретает характер кризиса.

На стадии профессионального образования многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Как правило, кризис выбора профессии отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения.

На стадии профессиональной адаптации молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и принципиально новый вид ведущей деятельности. Основная причина кризиса – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Кризис профессиональных ожиданий (18–20 лет) выражается в переживании неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и уровнем заработной платы.

Следующий нормативный кризис профессионального роста (23–25 лет) возникает после 3–5 лет работы, на завершающей стадии первичной профессионализации. К этому времени специалист освоил и продуктивно выполняет свои профессиональные обязанности в соответствии с нормами, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Осознанно или неосознанно личность испытывает потребность в дальнейшем профессиональном росте. При отсутствии перспектив профессионального роста личность испытывает дискомфорт, психическую напряженность, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии.

Дальнейшее профессиональное развитие специалиста приводит к вторичной профессионализации. Особенностью этой стадии явля-

ется высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом. Кардинально перестраиваются социально-профессиональные ценности и отношения, изменяются способы выполнения деятельности, что приводит к существенному преобразованию и социальной ситуации, и ведущей деятельности.

Часто личность перерастает свою профессию, поэтому усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. Сформировавшееся к этому времени профессиональное самосознание подсказывает альтернативные сценарии дальнейшей карьеры и не обязательно в рамках данной профессии. Личность испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации. Противоречие между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводит к развитию кризиса профессиональной карьеры (30–33 года). При этом серьезной ревизии подвергается «Я-концепция», вносятся коррективы в сложившиеся производственные отношения – идет перестройка профессиональной ситуации развития.

На стадии мастерства, которой, безусловно, достигает не каждый специалист, не происходит смены ведущей деятельности, изменяется характер ее выполнения – деятельность становится творческой. Эта стадия характеризуется инновационным уровнем выполнения деятельности. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная зрелость, интеграция профессионально важных качеств, индивидуальный стиль деятельности, идентификация личности с профессиональной деятельностью. Движущим фактором дальнейшего профессионального развития личности становится потребность в самореализации. Профессиональная самоактуализация приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми, обстоятельствами и профессией, порождая кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года). Данный кризис не относится к нормативным, так как не каждый профессионал способен подняться на уровень мастерства.

Последний нормативный кризис профессионального развития обусловлен уходом человека из профессиональной жизни. Предпенсионный период для многих работников приобретает кризисный характер. Это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и норм поведения. Уход на пенсию означает сужение

социально-профессионального поля и контактов, снижение финансовых возможностей. Острота протекания кризиса зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче).

Переживая кризис, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития вследствие перестройки ее психологической структуры. На стадиях оптации, профессионального образования решающее значение в возникновении кризисов имеют смена ведущей деятельности и кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих стадиях важную роль играют субъективные факторы.

Следует отметить, что помимо нормативных кризисов профессионального становления личности могут встречаться и ненормативные, которые обусловлены случайными, непредвиденными событиями.

Любая профессиональная деятельность выдвигает определенные условия и требования с точки зрения необходимого уровня пригодности к ней, что накладывает ряд ограничений на выбор той или иной профессии. Именно поэтому процесс выбора профессии, определения профессионального пути, профессионального становления и экспертизы успешности усвоения и реализации трудовой деятельности предусматривает необходимость, с одной стороны, оценки уровня соответствия человека требованиям профессии, с другой – активного формирования и подготовки его как специалиста с учетом ответственного для этого лимита времени.

Определение соответствия требований конкретной трудовой деятельности и профессиональной подготовки специалиста в научном и практическом отношении отражает понятие профессиональной пригодности конкретного человека, которая определяется совокупностью индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения какой-либо трудовой деятельности и эффективность ее выполнения [33].

Профессиональная пригодность может рассматриваться как совокупность исходных индивидуальных качеств человека, предопределяющих успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (или классу деятельностей), и отражать реальный достигнутый уровень развития профессионально значимых качеств, обеспечивающих эффективное выполнение конкретных профессиональных задач. К их числу относятся качества, характеризующие особенности трудового воспитания и обучения, профессиональной

подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физиологических функций, физического развития, которые определяются требованиями профессии.

Профессиональная пригодность зависит от уровня удовлетворенности человека процессом и результатами своего труда. В современном обществе удовлетворенность человека своей профессией зависит не только от самого процесса труда, но и от внешних по отношению к нему, но очень существенных факторов: условия деятельности, социально-психологические особенности коллектива, уровень материального обеспечения, престиж профессии, возможности для самодовольствия, самосовершенствования и т. д.

Таким образом, понятие профессиональной пригодности по своей сути отражает как различные индивидуальные особенности человека, необходимые для успешного выполнения трудовой (учебной) деятельности, его пригодности для конкретной деятельности, так и характеристики объекта труда (содержания, средств, условий, организации деятельности) с точки зрения их соответствия возможностям человека, то есть пригодности объекта труда для человека.

Процесс формирования профессиональной пригодности в ходе профессионального становления личности также включает ряд этапов, основными из которых являются следующие:

– трудовое воспитание и обучение (подготовка к труду и выбору профессии) – воспитание у ребенка любви к труду, овладение простейшими орудиями и способами труда, формирование готовности к труду, потребности и понимания его необходимости, развитие общих трудовых навыков;

– профессиональная ориентация – помощь в выборе профессии на основе профессионального просвещения, консультации, коррекции профессиональных планов;

– профессиональный отбор – определение степени пригодности человека к конкретному виду деятельности на основе сопоставления его индивидуальных особенностей с требованиями профессии (на этом этапе возможно также решение задач распределения специалистов, комплектование учебных и профессиональных групп, подбор специалиста к функционирующей группе и т. д.);

– профессиональная подготовка – обоснование рекомендаций к программам, методикам и средствам обучения и тренировки, к объ-

активным методам и критериям оценки уровня профессиональной подготовленности;

– профессиональная адаптация – разработка средств, методов и критериев оценки особенностей приспособления субъекта труда к содержанию и условиям конкретной деятельности, обоснование рекомендаций по ускорению этого процесса. Профессиональная адаптация начинающего специалиста включает в себя процессы его «вхождения» в профессиональную среду, приобретения профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями профессиональной среды, ее культурой;

– профессиональная деятельность – обеспечение рациональной организации (регламентации), условий и процесса (содержания) трудовой деятельности, высокой эффективности, качества, безопасности труда, профессионального совершенствования, здоровья, удовлетворенности трудом;

– профессиональная аттестация – периодическая оценка профессиональной квалификации в целях определения соответствия занимаемой должности и обоснования рекомендаций по должностным назначениям, перемещениям, а также направление на учебу, переподготовку;

– профессиональная реабилитация – восстановление функционального состояния организма и психики после напряженной работы и перенесенных заболеваний, при развитии стойких отрицательных доминантных состояний в результате частых профессиональных неудач и т. п. [33].

Содержание каждого из перечисленных этапов является специфическим с точки зрения целей, методов, средств, сроков их реализации. Общей для них является необходимость определения тех показателей, которые являются критериями успешности процедур диагностики, прогнозирования и формирования профессиональной пригодности.

По мнению Е. А. Климова, существуют разные степени профессиональной пригодности человека:

– непригодность (к данной профессии). Она может быть временной (из-за болезни) или практически непреодолимой (вследствие инвалидности). О непригодности стоит говорить, когда отклонение в здоровье не совместимо с данной профессией;

– годность (к той или иной профессии или группе таковых) характеризуется отсутствием противопоказаний и есть высокая вероятность, что человек будет хорошим специалистом в этой области;

– соответствие (данного человека данной области деятельности) характеризуется не только отсутствием противопоказаний, но и наличием личных качеств, которые годны для выбора данной профессии или группы профессий;

– призвание (данного человека к данной области трудовой деятельности) [33].

Абсолютной профпригодности быть не может, потому что все люди разные, и одни и те же качества, будучи свойственны разным людям, имеют разные оттенки, да и количество профессий неуклонно растет. Основная задача профориентации состоит в определении качеств, которые человеку потребуются для той или иной профессии, какие качества у него уже развиты в достаточной степени, а какие ему придется развивать. Однако на необходимость проводить профессиональный отбор в вуз на основе требований, которые предъявляет та или иная специальность к личности, ее свойствам, указывают сегодня все, кто хоть как-то связан с организацией образовательного процесса и последующим трудоустройством специалистов с высшим образованием.

Определение профессиональной пригодности на этапе отбора означает определение таких задатков, особенностей психических процессов и свойств личности, которые соответствуют требованиям будущей профессии и благодаря которым могут быть достигнуты значительные успехи в ее овладении.

Опросы первокурсников показывают, что в отдельных вузах только треть студентов четко представляет себе будущую профессию, а более половины – весьма смутно или вообще ничего конкретно о ней не знают.

Один из путей совершенствования системы отбора абитуриентов связан с более полным учетом личностных особенностей человека, степени осознанности выбора им будущей профессии. Немаловажную роль здесь, помимо профессиональной диагностики, могут сыграть и проводимые сейчас лишь при поступлении на некоторые специальности собеседования, к проведению которых привлекаются сотрудники деканата, заведующие кафедрами, наиболее опытные

преподаватели, состоявшиеся профессионалы в области выбранной абитуриентом специальности, психологи и социальные педагоги.

Психологический отбор в вуз является сложной проблемой, не нашедшей до настоящего времени достаточно полного теоретического и практического разрешения. Сложность состоит в организации и проведении профессиографии тех специальностей, на которые направляются выпускники вузов, в подборе тестов и методик, определяющих как психофизиологические, так и личностные характеристики, способствующие успешной подготовке специалистов, а главное – высокой эффективности будущей профессиональной деятельности. Для решения этих задач необходимы научно обоснованные эксперименты, тщательные наблюдения и разработка надежного психодиагностического инструментария.

Методика определения личностных качеств и особенностей психических процессов, адекватных той или иной профессиональной деятельности, включает в себя изучение личных дел, заполнение абитуриентами специально разработанной вузом анкеты, беседы, тестирование.

Проблемы профессиональной ориентации и отбора в высшую школу сложны в организационном плане, требуют соответствующей подготовки и определенных материальных затрат, но все это вполне окупится за счет морального (у людей, постоянно не удовлетворенных своей работой, может происходить смещение жизненных ценностей во внепрофессиональную сферу, образование сверхценных идей, развиваться неврозы, соматоформные расстройства и др.) и материального эффекта (экономия бюджетных средств) в ходе обучения и дальнейшей практической деятельности специалистов.

3. ВУЗ как один из ведущих факторов социализации личности студента. Адаптация студентов к образовательному процессу вуза

Б. Г. Ананьев рассматривал студенческий возраст как отдельную онтогенетическую стадию социализации индивида [2].

В период обучения студента в высшей школе завершается социализация личности через систему образования, закладываются основы дальнейшей социализации в самостоятельной профессиональной деятельности, корректируются жизненные цели и установки.

В этот период происходит принятие и освоение новых социальных ролей – роль студента, будущего специалиста, молодежного лидера и пр.; ориентация на социальные ожидания преподавателей и однокурсников для достижения желаемого социального статуса в группе; сравнение себя с другими студентами и профессионалами; а также внушаемость и конформизм.

Источником социализации студента является не только содержание педагогического процесса в вузе, но и его окружение, студенческая группа, СМИ, общественные молодежные объединения и т. п. Процесс социализации личности будущего специалиста во многом зависит от успешности адаптации студента к образовательному процессу вуза. Успешность учебно-профессиональной деятельности студентов, процесс их профессионального становления зависят от того, как долго по времени и с какими затратами происходит процесс адаптации. На успешность социально-профессиональной адаптации решающее влияние оказывают уровень и характер мотивированности, особенности образовательной среды, уровень личностного и профессионального развития. Наиболее напряженный адаптационный процесс в течение первого года.

Адаптационный процесс в широком смысле включает в себя множество явлений: от элементарного акта приспособления живого организма к среде до сложнейшей социальной и психологической адаптации человека, которая представляет собой процесс его взаимодействия с окружающей средой. В отечественной психологической науке под социальной адаптацией понимается процесс изменений социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических, демографических отношений между людьми, приспособление к социальной среде. Психологическая адаптация представляет собой процесс, возникающий в ответ на значительную новизну окружающей среды, запускающей мотивацию адаптивного поведения человека, формирование целей и программы поведения. Нормальная адаптация характеризуется устойчивой адаптивностью личности в типичных проблемных ситуациях без патологических изменений ее структуры и, одновременно, без нарушений норм той социальной группы, в которой протекает активность личности. Девиантная адаптация обеспечивает удовлетворение потребностей личности в данной группе или социальной среде, в то время как ожидания остальных участников социального процесса не оправдываются таким

поведением. Девиантная адаптация может иметь две разновидности: неконформистскую (преодоление проблемных ситуаций необычными для группы способами) и новаторскую (творческую). Патологическая адаптация – это социально-психологический процесс, осуществляемый с помощью патологических форм и механизмов поведения, который приводит к образованию патологических комплексов характера, входящих в состав невротических и психотических синдромов.

В основе адаптации личности лежит противоречие между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта. **Адаптация студента**, таким образом, – это процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия, с новыми условиями вузовской среды. Этот процесс включает в себя ряд этапов. На подготовительном этапе происходит профессиональное самоопределение абитуриентов и формирование начальной психологической базы для преодоления трудностей первого периода адаптации к обучению. Ориентировочный этап связан с усвоением действующих норм, правил и подчинением их требованиям. На третьем этапе происходит адаптация к особенностям и требованиям, обусловленным выбранной специальностью, а также к учебной студенческой группе, происходит сближение целей и ценностей группы и индивида, входящего в нее, усвоение и интерпретация им групповых норм, включение в ролевую структуру группы. Далее первокурсник за счет уточнения знаний о специфике выбранной специальности осуществляет первичную оценку правильности профессионального самоопределения и поведения в группе.

В исследовании С. Ю. Басовской выделяются три взаимосвязанные с интеллектом стадии адаптации студента к условиям обучения в вузе. Первая стадия процесса адаптации – автономизация – характеризуется тем, что первокурсник противопоставляет себя среде. Стадия идентификации предполагает включение первокурсника в систему окружающей вузовской среды, которая характеризуется как структурными, так и функциональными компонентами. В процессе адаптации студент должен осознать цель системы обучения, включиться в нее и овладеть ее специфическими методами учебной работы. Стадия интеграции достигается тогда, когда студент ощущает себя элементом системы образовательного пространства вуза [7].

Исследователи выделяют разные виды адаптации в общем адаптационном процессе студентов вузов (А. Г. Мороз, Н. В. Бачманова, Д. А. Андреева, С. М. Годник, П. А. Просецкий и др.). Однако чаще всего адаптация рассматривается в трех видах, отражающих основные направления деятельности студентов:

1) дидактическая (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний);

2) социально-психологическая (включение в студенческий коллектив, усвоение его правил, традиций, норм, установление взаимоотношений с преподавателем, администрацией, членами группы);

3) профессиональная (формирование профессиональных качеств, освоение знаний, навыков, умений, требований к профессии) [56].

Рассмотрим значение разных видов адаптации в общем адаптационном процессе студентов вузов. Необходимость дидактической адаптации студентов вызвана тем, что процесс обучения в высшей школе строится по принципам, отличным от дидактики средней школы:

– сближение учебной работы с научной;

– высокая активность студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

– профессионализация содержания изучаемых дисциплин;

– большой объем информации, подлежащей усвоению.

В связи с этим начальный этап обучения в вузе связан с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность. В вузе нужна новая система, новый образ жизни, отвечающий новым задачам обучения и воспитания:

– обязательное посещение всех учебных занятий (при отсутствии жесткого контроля);

– необходимость своевременной и тщательной подготовки к занятиям и активное участие в их работе;

– умение работать целеустремленно и систематически, мобилизовать все свои силы;

– наличие необходимых навыков и умений для работы с различными источниками информации, рациональных приемов умственного труда.

Трудности перестройки деятельности могут приводить к низкой успеваемости на первом курсе и отчислению студентов по результатам сессий; чрезмерному эмоциональному напряжению, что влечет

за собой разочарование в выборе будущей профессии. Необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачами становятся создание условий психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках взаимного уважения, автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения.

В содержание работы преподавателей по содействию скорейшей дидактической адаптации студентов первого курса входит: организация встреч студентов с преподавателями факультета и кафедр, студентами-активистами; работа кураторов студенческих групп по ознакомлению студентов с системой обучения в вузе; включение в лекционные курсы по всем дисциплинам вводной темы по ознакомлению с особенностями учебной работы студента; обмен опытом работы преподавателей; четкая организация самостоятельной работы студентов, ее нормирование и контроль и др.

Социально-психологическая адаптация студентов связана с принятием абитуриентом социальной роли студента-первокурсника, а, следовательно, и нового социально-психологического статуса. Эффективность этого процесса во многом зависит от того, насколько адекватно абитуриент воспринимает себя и свои социальные связи. Наличие волевых, коммуникативных способностей сможет помочь первокурснику преодолеть барьеры вхождения в новую среду обитания. Сутью такого социального статуса можно считать овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. Анализ литературы позволяет обозначить некоторые характеристики статуса студента первого курса вуза:

- осознание новой социальной позиции, повышенное чувство собственного достоинства;
- стремление закрепиться в этой новой для себя позиции, добиться первых успехов, подтверждающих новую более высокую позицию;
- интерес и старательность в выполнении учебной и другой работы в стенах вуза;
- многообразие учебных и внеучебных интересов.

Признаками реализации нового социального статуса можно считать принятие личностью целей, ценностей и эталонов действий и поведения, характеризующих ту или иную профессию.

Кроме того, особенности адаптации студентов связаны с тем, что этот процесс происходит с формированием первичного коллектива. Абсолютное большинство студентов в ходе опросов подчеркивает, что для первокурсника важно иметь доброжелательную атмосферу в группе, помощь и поддержку однокурсников и прочее. Трудности социально-психологической адаптации студентов обусловлены новизной социального окружения, потерей привычного коллектива, родных и друзей, отсутствием дружной и сплоченной студенческой группы. Результатами влияния этих проблем и трудностей могут стать негативные переживания (растерянность, чувство одиночества, ощущение ненужности, покинутости, тоска по дому) и настроения.

В качестве мер по оптимизации социально-психологической адаптации студентов младших курсов используются мероприятия по сплочению группы; экскурсии по городу и учебному заведению; содействие в организации быта студентов первого курса, проживающих в общежитии; шефство старшекурсников; вовлечение первокурсников в общественную жизнь факультета, университета и др.

Профессиональная адаптация студентов рассматривается с разных позиций. С позиций деятельностного подхода профессиональная адаптация трактуется как приобщение личности к определенным видам деятельности, их усвоение, то есть как процесс формирования знаний, умений, профессиональных качеств, свойств личности на этапах вузовского обучения. С позиций ролевого подхода профессиональная адаптация понимается как ознакомление с профессионально-ролевой позицией и последующим ее освоением; активная интернализация системы новых ролей и шаблонов поведения.

Под профессиональной ролью исследователи понимают реализацию прав и обязанностей, заключенных в ролевой позиции, в соответствии с индивидуальными особенностями человека. Профессиональная адаптация студентов представляет собой процесс и результат активного вхождения в профессию в условиях вузовского обучения посредством усвоения содержания и способов выполнения будущей самостоятельной профессиональной деятельности, а также формирования профессионально важных характеристик, выступающих в качестве ее предпосылок. К трудностям профессиональ-

ной адаптации студента относятся: неясное представление о своем профессиональном будущем; неумение произвести правильную профессиональную самооценку; непонимание логики профессионального становления; неумение видеть профессиональную направленность учебного процесса.

Методами управления процессом профессиональной адаптации студентов младших курсов могут служить: разъяснительное знакомство студентов с целью и содержанием основной образовательной программы, учебным планом; ознакомление студентов с целью, содержанием и организацией учебного и воспитательного процессов в вузе; усиление профессиональной направленности читаемых дисциплин; индивидуальная работа по разъяснению личной значимости обучения по избранной специальности; коррекция и совершенствование представлений студента о будущей профессиональной деятельности и ее перспективах; развитие компонентов профессионального самосознания; формирование устойчивого положительного отношения к профессии.

Критерии успешности адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего подразделяются на объективные (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности, стабилизация свойств внимания, памяти, мышления) и субъективные (отношение к учебным предметам, выбранной профессии, получаемым знаниям). М. С. Яницкий, к примеру, выделяет следующие показатели эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе:

– объективные критерии: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность функционального состояния организма обучающихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности;

– субъективные критерии: удовлетворенность процессом обучения; коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом); активность в учебной и общественной деятельности [88].

Адаптация студентов, проживавших до поступления в вуз в сельской местности, с одной стороны, подчинена общим закономерностям адаптационных процессов, а с другой – имеет ряд специфических

особенностей. В исследовании Е. Б. Алексеевой проводится анализ причин, затрудняющих адаптацию сельской молодежи, а также определяются педагогические условия, способствующие социальной адаптации сельских студентов. Автор говорит о необходимости создания субъект-субъектного взаимодействия, направленного на формирование открытой образовательной среды, способствующей приобретению сельской молодежью опыта успешной социальной адаптации [1]. Затруднения, субъективно переживаемые абсолютным большинством студентов, во многом обусловлены тем, что адаптация к обучению в университете для сельской молодежи совмещается с адаптацией к городскому образу жизни, радикально меняющему способы жизнедеятельности. На это указывают результаты проведенного нами на базе Белорусского государственного аграрного технического университета (БГАТУ) исследования. Большинство опрошенных первокурсников БГАТУ проживают в общежитии или снимают квартиру (78,2 %), из них 69,8 % испытывают трудности в социально-бытовой адаптации. На это влияют материальные проблемы. Стеснены в средствах 12,7 % студентов, 34,5 % студентам хватает денег на скромное питание и недорогую одежду, 45,5 % могут позволить себе хорошее питание и одежду, 5,5 % приобретают вещи длительного пользования, только для 1,8 % респондентов доступна покупка дорогих вещей.

Исследование, проведенное среди студентов БГАТУ, показало, что 50,9 % респондентов не совсем довольны тем, что являются студентами данного учебного заведения. При этом наибольшие адаптационные трудности связаны с учебным процессом: 60 % испытывают дефицит времени для подготовки к занятиям; 40 % испытывают трудности в понимании учебного материала, 36,4 % боятся выступлений на семинарских занятиях, 32,7 % указывают на нехватку необходимой литературы. Причем, согласно результатам анкетирования, познавательные мотивы преобладают лишь у 16,4 % студентов, 7,3 % учатся потому, что этого требуют родители, 85,5 % учатся потому, что это необходимо для будущего, 9,1 % равнодушны к учебе, 1,8 % хотят оставить обучение.

Трудности адаптации у студентов возникают и в межличностных отношениях при их высокой значимости: испытывают затруднения в общении с друзьями 50,9 % респондентов, с преподавателями – 34,5 %, состояние неудовлетворенности этими отношениями испы-

тывают, соответственно, 21,8 и 30,9 % опрошенных. При этом студенты полагают, что трудности в общении связаны с их застенчивостью (27,3 %), боязнью получить отказ (27,3 %), отсутствием инициативы со стороны партнера по общению (14,5 %), а также с неумением начать отношения (12,7 %).

Таким образом, переход к новым условиям обучения, к городскому образу жизни является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом состоянии и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки. Профессиональная направленность, уровень усвоения содержания и способов выполнения будущей самостоятельной профессиональной деятельности, а также формирования профессионально важных качеств личности напрямую зависит от успешности социально-психологической адаптации студентов. Это дает основание отнести проблему психологической поддержки студентов в период адаптации к обучению в вузе и к условиям жизни в городе к числу наиболее актуальных проблем высшей школы. Психологическая служба университетов, преподаватели и кураторы учебных групп должны осуществлять работу по предупреждению, выявлению и коррекции социально-психологической дезадаптации студентов. Результатом всей этой работы станет успешность учебно-профессиональной деятельности, в единстве с положительным самоотношением и отношением к этой деятельности, а также субъективная удовлетворенность выбором профессии.

4. Характеристика личности преподавателя как субъекта образовательного процесса вуза

Преподаватель в определенном смысле является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки.

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни довлеют над другими. Наиболее специфично для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности; исследовательская работа обогаща-

ет его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень.

В исследованиях российского психолога Е. А. Климова многообразии профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и других сфер. По предмету труда все профессии были разделены на пять групп:

- бионимические (природа);
- техномические (техника);
- сигномические (знаки);
- артономические (художественные образы);
- соционимические (взаимодействие людей).

Соответственно были выделены пять схем профессиональной деятельности: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знак», «человек – образ», «человек – человек» [33].

Педагогическая профессия принадлежит типу «человек – человек» и своим происхождением обязана тому, что по мере развития человеческой цивилизации образование выделилось в особую социальную функцию и стало социальным институтом, предполагающим особую систему и требования.

Согласно схеме Е. А. Климова, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Характеристика педагогической профессии включает аксиологическую (ценностную) плоскость и когнитивную (знаниевую), которая содержит общекультурные и предметно-профессиональные знания.

Профессиональная пригодность человека к педагогической профессии представляет собой совокупность его психических и психофизиологических особенностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения эффективных результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения, для оптимального существования личности в профессии. Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека педагогической деятельности на основе предложенной К. К. Платоновым структуры личности [58].

Первый план – предрасположенность (пригодность) в широком смысле, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, подразумевает

отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек» и предполагает:

- норму интеллектуального развития человека (например, любой уровень умственной отсталости является противопоказанием к осуществлению педагогической деятельности);

- эмпатийность (так, истинные психопатии не позволяют человеку работать в этой профессии);

- положительный эмоциональный тон (выраженная астения как нервно-психическая слабость и неустойчивость эмоций и настроения сделают существование человека в педагогической профессии тяжелым, порой невозможным);

- нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности, так как деятельность представляет собой постоянное общение человека с другими людьми, с детьми.

Второй план соответствия педагога своей профессии – личностная готовность к педагогической деятельности – предполагает от-рефлексированную направленность на профессию:

- мировоззренческую зрелость человека, имеющего устойчивые просоциальные убеждения, гуманистические идеалы;

- широкую и системную профессионально-предметную компетентность, которая отражает высокий уровень знаний и владения материалом, профессиональными умениями;

- коммуникативную потребность как стремление общаться, делиться знаниями и переживаниями, умение слушать, сопереживать и сочувствовать;

- дидактическую потребность, отражающую умения объяснять, организовывать, руководить;

- потребность в аффилиации – стремление быть в обществе других людей.

Третий план соответствия человека деятельности педагога – это включаемость во взаимодействие с другими людьми, которая возможна при наличии некоторых параметров:

- легкость, адекватность установления контакта с собеседником, возможность привлечь внимание других, произвести положительное впечатление, отсутствие излишней тревожности;

- способность удерживать внимание партнеров по общению: умение говорить и слушать так, что собеседник понимает и внимает, эмоционально отзывается, включается во взаимодействие;

– наблюдательность как свойство личности, что отражает умение следить за реакцией человека, адекватно реагировать на других, получать удовольствие от общения [38].

Таким образом, педагогическая профессия требует от личности особых способностей, возможностей и склонностей. Наибольшую эффективность и результативность педагогической деятельности обеспечивает сочетание пригодности, готовности и включаемости, полное совпадение трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств преподавателя.

Структуру свойств педагога как субъекта образовательного процесса рассматривают в разных аспектах. Например, Н. В. Кузьмина включила в нее тип направленности, уровень способностей и компетентность (специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую (профессиональное самопознание и саморазвитие) [39]. Согласно А. К. Марковой субъективные свойства педагога можно разделить на:

- объективные характеристики: профессиональные знания, психологические и педагогические знания, профессиональные умения;
- субъективные характеристики: профессиональные психологические позиции, установки, мотивация, Я-концепция, личностные особенности [45].

И. А. Зимняя выделила следующие группы субъективных свойств: психофизиологические свойства как предпосылки педагогической деятельности, способности, личностные свойства, включая направленность, и профессионально-педагогические качества [24].

Важнейшим субъективным фактором является направленность личности, в которую применительно к педагогической профессии Н. В. Кузьмина включает:

- интерес к учащимся;
- интерес к творчеству;
- интерес к педагогической профессии;
- склонность заниматься ею;
- осознание своих способностей [39].

Высшей ступенью развития педагогической направленности является призвание.

Уровень способностей наряду с направленностью личности и структурой ее компетентности является важнейшим субъективным

фактором достижения вершин в профессионально-педагогической и научной деятельности преподавателя вуза.

Педагогические способности можно определить как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения педагогической деятельности. Понятие способностей не сводится только к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а характеризуют глубину, быстроту, прочность овладения той или иной деятельностью.

Н. Д. Левитов под педагогическими способностями понимал ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности учителя, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности, а именно:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;

- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности:

 - самостоятельный и творческий склад мышления;

 - находчивость или быстрая и точная ориентировка;

 - организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива [40].

В. А. Крутецкий, синтезируя разные точки зрения на содержание педагогических способностей, приводит следующую классификацию:

1. Общие педагогические способности, необходимые каждому педагогу, независимо от учебных дисциплин, которые он преподаёт:

- личностные способности: расположенность к детям (разумная любовь и привязанность, проявляется в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с обучающимися, во внимательном и чутком отношении к ним, в искренности и простоте общения с ними); выдержка и самообладание (предполагает способность в любой обстановке владеть собой, своими чувствами, темпераментом, а также находчивость, способность быстро ориентироваться в ситуации); способность управлять своим психическим состоянием и настроением (пребывать на занятии в оптимальном психическом состоянии, которое отличается бодростью, оптимизмом, жизнерадостностью);

- дидактические: способность объяснять обучающимся учебный материал (способность делать мысль свою максимально понятной для другого); академические (способности в соответствующей об-

ласти науки – в математике, литературе и т. д., потребность в постоянном расширении своих знаний, в том числе участие в научно-исследовательской деятельности); речевые (способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства, обладание выразительной мимикой и пантомимикой, внутренняя сила и убежденность речи, с четкой дикцией и отсутствием стилистических, грамматических и фонетических погрешностей). Педагог с развитыми дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал под особенности аудитории;

– организационно-коммуникативные: организаторские способности (способность организовать как деятельность учебного коллектива, так и свою собственную); коммуникативные способности (способность устанавливать оптимальные взаимоотношения с коллективом и отдельными учениками); педагогическая наблюдательность; педагогический такт (проявляется в способности находить наиболее целесообразные меры воздействия на обучающегося, принимая во внимание возрастные и индивидуальные особенности, а также конкретную ситуацию, выражается в умелом сочетании уважения и требовательности, доверия и контроля); суггестивные способности (способность оказывать эмоционально-волевое воздействие на обучающегося, предъявлять требования, добиваться их выполнения); педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий, проектирование развития личности обучающегося, связано с педагогическим оптимизмом); способность к распределению внимания;

2. Специальные педагогические способности, связанные со спецификой преподаваемых учебных дисциплин [37].

В структуре педагогических способностей Н. В. Кузьмина выделила два уровня педагогических способностей:

Первый составляют *перцептивно-рефлексивные способности*, которые обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Они включают три вида чувствительности:

– чувство объекта представляет собой особую чувствительность педагога к обучающимся. Эта чувствительность, в свою очередь, связана с эмпатией, проявляющейся в: быстром, сравнительно легком и глубоком проникновении в психологию обучающегося; эмоциональной идентификации педагога с обучающимся и активной целенаправленной совместной деятельности с ними;

– чувство меры или такта проявляется в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности обучающегося под влиянием различных средств педагогического воздействия: какие изменения происходят, являются ли они положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить;

– чувство причастности проявляется в чувствительности педагога к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности, возникающей во взаимоотношениях с обучающимися: как он воспринимается ими, какой отклик вызывает и почему.

Второй уровень составляют *проективные* педагогические способности, которые состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на обучающихся с целью достижения искомых конечных результатов. Они включают в себя:

– гностические способности, которые состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения обучающихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности. Они обеспечивают накопление плодотворной информации о себе и обучающихся, позволяющей удовлетворить потребность обучающегося в саморазвитии, самутверждении;

– проектировочные педагогические способности, которые состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию того педагогического маршрута, по которому нужно вести обучающегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно;

– конструктивные педагогические способности, которые состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание;

– коммуникативные педагогические способности, которые проявляются в специфической чувствительности педагога к установлению с обучающимися педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Они обеспечиваются способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям), хорошей интуицией, которая является важ-

ной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, то есть в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия, а также суггестивными свойствами личности или способностью к внушению;

– организаторские педагогические способности, которые состоят в особой чувствительности педагога к способам организации взаимодействия обучающихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время, организации взаимодействия обучающихся в группах и коллективах, обучения их самоорганизации, организации собственного взаимодействия с обучающимися, а также самоорганизации собственной деятельности и поведения [39].

В советской психологии уровень способностей рассматривали в связи с уровнем достижений в деятельности. Например, талант определяли как совокупность способностей, позволяющую получать продукт деятельности, который отличается новизной, высоким совершенством и общественной значимостью, а гениальность – как высшую степень творческих проявлений личности, выражающуюся в творчестве, имеющем историческое значение для жизни общества. Этот подход правомерен и для рассмотрения педагогических способностей. По результативности педагогической деятельности каждый преподаватель может быть отнесен к одному из следующих уровней продуктивности:

I – *репродуктивный* – педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный;

II – *адаптивный* – педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный;

III – *локально-моделирующий* – педагог владеет стратегиями обучения по отдельным разделам учебного курса; среднепродуктивный;

IV – *системно-моделирующий знания обучающихся* – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений обучающихся по предмету в целом; продуктивный;

V – *системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся* – педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Как показали исследования, по первому и второму уровням деятельности еще нельзя судить о наличии у педагогов специальных

педагогических способностей. Здесь проявляются общие способности и общая одаренность педагога: речевые качества, эрудиция, артистичность поведения, темперамент, эмоциональность. Деятельность педагогов этих уровней внешне может быть очень привлекательной и вызывать положительный эмоциональный отклик у обучающихся, но результативность учебного процесса по показателям обученности будет высокой лишь у тех, кто обратится к дополнительному поиску знаний в процессе самостоятельной работы.

Третий уровень деятельности педагога свидетельствует о наличии у него специальных педагогических способностей. Но поскольку он обучает той или иной специальной отрасли научного знания (физике, математике, технической дисциплине и др.), тому или иному искусству, народному промыслу и т. д., то третий уровень возможен лишь при достаточном владении этой специальностью, в свою очередь, требующей других специальных способностей.

VI и V уровней деятельности достигают люди педагогически одаренные, умеющие подчинить свои специальные интересы, склонности, способности педагогическим целям, создающие педагогические инновации [39].

Одним из важных условий эффективности будущей профессиональной деятельности, способствующей благоприятному эмоциональному состоянию, является достаточный уровень развития профессионального самосознания. В самосознании личность выступает в качестве и субъекта, и объекта познания, оно также характеризуется своим продуктом – «Я-концепцией». В структуре педагогического самосознания выделяются:

- когнитивный компонент – знание о себе, своей деятельности;
- эмоционально-оценочный (аффективный) компонент – самооценка себя как профессионала;
- поведенческий компонент – потенциальная готовность действовать в соответствии со знаниями и самооценкой себя как профессионала.

В результате процессов осознания себя в педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития образуется обобщенная система представлений педагога о самом себе, обладающих относительной устойчивостью, так как могут быть подвержены периодическим колебаниям под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов.

Представления педагога о самом себе могут быть реалистичными – «какой я есть» и идеальными – «каким бы я хотел быть». Несовпадение реального и идеального профессиональных «Я-образов» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов, но с другой стороны, такое несоответствие является источником самосовершенствования личности и стремления к ее развитию, а как известно, самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала преподавателя – условие его успешной творческой деятельности в образовании. Если преподаватель стремится к самоактуализации, то он создает на занятии позитивный климат, и студенты воспринимают процесс обучения как внутренний рост.

Аффективный компонент профессионального самосознания включает в себя несколько видов отношений:

- к системе своих педагогических действий, средствам и способам достижения целей, оценке результатов своей работы;

- к системе межличностных отношений с обучающимися, эмоциональную оценку реализации функций педагогического общения в своей профессиональной деятельности;

- к своим профессионально значимым качествам и личности в целом как профессионалу. Здесь формируется самопринятие (или неприятие), самоуважение (или неуважение) и т. д. Результаты большого числа исследований говорят о том, что «эффективные» преподаватели по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Преподаватели, которые внутренне себя принимают, с большей легкостью принимают и других. Преподаватели, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей легкостью и поэтому более эффективно решают задачи, стоящие перед ними [34].

Следует отметить, что преподаватель, так же как и студент, сталкивается как с нормативными, так и ненормативными (обусловленными ситуативными переменными, особенностями деятельности) кризисами в процессе своего профессионального становления. К объективным факторам, инициирующим *ненормативные кризисы в деятельности преподавателя*, относятся:

- смена ведущей деятельности в процессе профессионального становления. Происходит на стадии оптации, профессиональной

подготовки и профессиональной адаптации, далее утрачивая свое значение, поскольку психическое развитие в зрелом возрасте происходит в рамках одной и той же деятельности;

– изменение способа выполнения деятельности. На стадии первичной профессионализации способ выполнения деятельности носит нормативно-одобряемый характер, а на стадии вторичной профессионализации или мастерства – индивидуально-творческий;

– изменение социальной ситуации развития, наиболее отчетливо проявляется на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной адаптации;

– возрастные, психологические и психофизиологические изменения: ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального выгорания»;

– профессионально обусловленные деформации: авторитарность, демонстративность, дидактичность, педагогический догматизм, доминантность, педагогический консерватизм, педагогическую агрессию, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие [22];

– внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности. Внешняя оценка успешности опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника. Внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности является результатом соотнесения вознаграждения за труд с представлениями личности о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности. Отрицательное оценивание этих параметров может инициировать кризисные явления;

– стагнация, а также апатия может появиться на поздних стадиях профессионального становления, ее развитию во многом способствует то, что педагог ежегодно преподает учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения.

Субъективные факторы развития кризисов связаны с субъективными качествами личности и ее активностью, определяемой системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов. К ним можно отнести:

– стремление личности превысить требования нормативно-одобряемой профессиональной деятельности и должностных обязаннос-

тей, непрерывное совершенствование способов выполнения деятельности (инновации), внедрение новых образовательных программ, технологий;

– полная поглощенность педагогической деятельностью. Преподаватели-трудоголики, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, могут нарушать профессиональную этику, становиться конфликтными, проявлять жесткость и нетерпимость во взаимоотношениях;

– неудовлетворенность социальным и профессионально-образовательным статусом, неудовлетворенность потребностей личности (материальных, духовных), субъективное чувство остановки в развитии, стремление к самоактуализации и самореализации.

Нужно отметить, что Э. Э. Сыманюк разделяет понятия профессионально обусловленной стагнации и субъективное чувство остановки в личностном и профессиональном развитии. В первом случае акцент делается на существовании объективных предпосылок возникновения стагнации в самой деятельности. Во втором – остановка в профессиональном и личностном развитии обусловлена субъективными причинами. Имея большой практический опыт, накопив достаточную, по мнению педагогов, теоретическую и практическую базу преподаваемого предмета, они прекращают свое профессиональное самообразование и самовоспитание. В работах Л. М. Митиной отмечается, что в возрасте до 30 лет 44 % педагогов обращаются к психолого-педагогическим литературным источникам, у педагогов, относящихся к группе 31–40 лет, интерес к психолого-педагогической информации значительно снижается и почти исчезает после 40 лет. Выработанные в процессе педагогической деятельности умения и навыки, с одной стороны, повышают эффективность выполняемой деятельности. С другой – порождают стереотипы в деятельности, преодоление которых затруднено и сопровождается психологическими конфликтами [73].

Таким образом, развитие кризисов профессионального становления детерминировано объективными и субъективными факторами. Решающее значение в возникновении кризисов на начальных стадиях профессионального становления принадлежит объективным факторам: смене ведущей деятельности, изменению социальной ситуации и социально-экономических условий жизнедеятельности, возрастным психологическим изменениям. Далее в процессе профессионального

становления на первый план выходят субъективные факторы. Начиная с кризиса профессионального роста соотношение факторов изменяется: субъективные факторы (78,8 %) преобладают над объективными (21,2 %). В кризисе профессиональной карьеры это соотношение составляет 86,7 и 13,3 %. По мере развития личности субъект все больше становится фактором собственного развития, преобразовывая объективные обстоятельства в соответствии с собственными свойствами. В качестве субъективных факторов, детерминирующих кризисы, выступают: возрастание социально-профессиональной активности личности, неудовлетворенность потребностей в самоутверждении и самореализации, недовольство профессиональным статусом и собой, полная поглощенность деятельностью [73].

Исследуя кризисы профессионального становления человека, необходимо развести понятия «личность» и «субъект деятельности». В структуру субъекта деятельности входит направленность, компетентность, профессионально важные качества и биопсихические свойства.

Профессиональная направленность – это интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию. Компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, призвание), ценностные ориентации (предприимчивость, деловитость, профессионализм, профессиональная честность, социальная направленность и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию), профессиональное самоопределение.

Следующей подструктурой субъекта деятельности является **профессиональная компетентность** – это интегральная характеристика, включающая не только систему профессиональных знаний, умений и навыков, но и обобщенные способы решения профессиональных типовых задач и выполнения деятельности. В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными качествами.

Третьей структурной составляющей субъекта являются **профессионально важные качества** – это качества личности, определяющие продуктивность (производительность, результативность и др.) деятельности. Например, В. Н. Козиев свою классификацию профессионально значимых качеств личности учителя получил на основе факторного анализа самооценок педагогов. Проведенное им исследование на большой группе учителей, показало, что профессионально значимые качества личности учителя объединяются в три основные группы: динамизм (инициативность, способность убеждать других, качества организатора и руководителя, гибкость поведения); эмоциональная устойчивость (уравновешенность, уверенность в себе); эмпатия (понимание другого человека, умение устанавливать с ним эмоциональный контакт, умение посмотреть на себя глазами другого человека) [35].

Структурные изменения субъекта деятельности происходят в процессе смены фаз профессиональной деятельности. Э. Э. Сыманюк исследовала структурные изменения субъекта деятельности, следуя логике профессиональных кризисов. К примеру, изменения, происходящие во время кризиса профессиональной карьеры, затрагивают преимущественно сферу социально-профессиональной направленности (87,1 %). Происходящая перестройка выражается в переживании субъективного отсутствия возможностей для саморазвития и самореализации (67,75 %): «хотелось бы творческой работы», «было желание показать себя в работе, удивить коллег», «нет возможностей к самовыражению». В процессе переживания кризиса профессиональной карьеры уменьшается количество высказываний, характеризующих неудовлетворенность процессом выполняемой деятельности, осознание отсутствия перспектив изменения социально-образовательного статуса. Происходящие изменения социально-профессиональной компетентности выражаются в осознании некомпетентности и стремлении повысить квалификацию. В процессе длительного выполнения профессиональных функций снижается профессиональная рефлексия. Таким образом, кризис профессиональной карьеры оказывает наибольшее влияние на социально-профессиональную направленность личности педагога [72].

Анализ ненормативного кризиса (40–42 года) отражает преобладание изменений в подструктуре профессиональной направленности (95,4 %). Перестройка социально-профессиональной направ-

ленности выражается в осознании несоответствия выполняемой деятельности ожиданиям (67,5 %). Следующей по уровню выраженности идет неудовлетворенность выполняемой деятельностью (14 %). Уровень выраженности фактора отсутствия перспектив изменения профессионально-образовательного статуса составляет 7 % и отражает осознание личностью необходимости изменения прежней ситуации развития. Вместе с тем, резкое нарушение привычной профессиональной жизни приводит к тому, что осознание профессиональной некомпетентности практически не выражено (4,6 %). Таким образом, структурные перестройки субъекта деятельности затрагивают, как правило, социально-профессиональную направленность (мотивы, профессиональную позицию, профессиональное самоопределение). Подструктура социально-профессиональной компетентности подвергается изменениям в процессе переживания кризисов профессиональных экспектаций и профессионального роста. Изменения в подструктуре профессионально важных качеств личности не были обнаружены в проведенном исследовании.

Разрешение кризисных противоречий бывает двух видов: конструктивное и деструктивное. Э. Ф. Зеер добавил еще один вид: *профессионально-нейтральный*, то есть не оказывающий влияния на профессиональную деятельность. *Конструктивное* разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности, переход личности на более высокий уровень развития. *Деструктивный* выход из кризиса может повлечь регресс личности, резкую смену профессии, отход от активной профессиональной деятельности.

В своей монографии Э. Э. Сыманюк выделила две стратегии преодоления кризисов профессионального становления: инициативную и ситуативную. Инициативная характеризуется проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятые решения и поступки. Выбор инициативной стратегии свидетельствует о зрелой личности. Это конструктивный выход из кризиса. Ситуативная же стратегия характеризуется низким уровнем интегрированности личности, слабостью и неустойчивостью внутренних познавательных, эмоциональных и волевых установок. В этой стратегии преобладают механизмы психологической защиты и приспособления к окружающей действительности [72].

Е. В. Есликова дополнила эти стратегии еще четырьмя: защитная, пассивная, депрессивная и аффективно-агрессивная [20]. Для *защит-*

ной стратегии характерны: уход от решения проблем, подавление мыслей о них, переориентация на другую сферу деятельности. *Пассивная* стратегия свойственна личности, подчиняющейся внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Защитная и пассивная стратегии используются при профессионально-нейтральном способе выхода из кризиса. *Депрессивная* стратегия характерна тем, кто уже переживал неудачи в деятельности, им присущи: плохое самочувствие, апатия, подавленность, отсутствие интереса к профессиональной деятельности, их прогнозы на будущее пессимистичны. *Аффективно-агрессивная* стратегия свойственна педагогам, отличающимся амбициозностью, агрессивностью, противопоставлением себя окружающим, профессиональная деятельность не осознается. Эта стратегия свойственна невротизированному типу личности. Депрессивная и аффективно-агрессивная стратегии используются при деструктивном выходе из кризиса.

Выбор способа преодоления кризисов профессионального становления во многом определяется способностью личности осознавать те изменения, которые происходят в ее профессиональной деятельности. Развитая рефлексия позволяет человеку искать конструктивные способы преодоления кризиса. Личность, у которой данная способность отсутствует, прибегает к профессионально-нейтральным или деструктивным способам преодоления кризисных ситуаций.

РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Тема 6.1. Учебная деятельность студента

1. Учебная деятельность как особый вид деятельности.
2. Специфика учебной деятельности студента вуза.
3. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности.

1. Учебная деятельность как особый вид деятельности

Учебную деятельность можно определить как организованный и целенаправленный процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, развивает свои способности.

В общей теории учения (Я. А. Коменский, А. Дистерверг, К. Д. Ушинский, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности. Ее разработчиками являются Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. Психологические основы были заложены Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, конкретное содержание сформулировано А. Н. Леонтьевым.

И. И. Ильясов, характеризуя учебную деятельность, отмечал, что она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач, в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия, причем общие способы действия предваряют решение задач [58].

Д. Б. Эльконин отмечает, что учебная деятельность отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности и ведет к изменениям в самом субъекте [18], И. Лингарт – что в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов собственных действий [41]. Учебная деятельность имеет общественный характер, направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством; она общественно значима и оцениваема; соответствует общественно выработанным нормам обучения и проходит в специальных общественных учреждениях.

Содержанием учебной деятельности, по мнению В. В. Давыдова, выступают теоретические знания, которые, в свою очередь, опреде-

ляются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному [18].

Предметное содержание учебной деятельности анализируется в русле теории деятельности и предполагает наличие в ней тех же структурных компонентов, что и в других видах деятельности: предмета, средств, способов, продукта и результата [18].

Предмет – то, на что направлена деятельность. Учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов.

Средства осуществления учебной деятельности рассматриваются в трех направлениях:

1) интеллектуальные действия, лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности (мыслительные операции);

2) средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт;

3) фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Способы – это то, как получают знания. В разных концепциях выделяют следующие действия как способы учебной деятельности:

– репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные [18];

– ориентировку, этапы перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному действию, контроль [74].

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики; внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах; накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества. Дальнейшая деятельность человека, его общение зависит от структурной организации, системности, глубины и прочности индивидуального опыта.

Результатом учебной деятельности может быть потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы либо нежела-

ние учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из школы, вуза.

В некоторых работах предлагается выделение трех основных компонентов учебной деятельности: мотивационного, операционального и контрольно-оценочного [64]. Однако чаще всего в ее структуру включается:

- учебная мотивация;
- учебная ситуация (состоит из учебной задачи и учебных действий);
- контроль (самоконтроль);
- оценка (самооценка).

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, практически всегда является определяющей для учебной деятельности. Согласно закону Йеркса–Додсона эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Однако прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего деятельность ухудшается, но на познавательную мотивацию закон Йеркса–Додсона не распространяется, так как человек, который страстно хочет учиться, чем больше узнает, тем сильнее становится его жажда знаний. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами внутренняя мотивация. Если же учебная деятельность выступает лишь средством для достижения других целей – личные успехи, удовлетворение честолюбия, избегание наказания, при этом учебная деятельность носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели, то речь идет о внешних мотивах.

В работах Л. И. Божович и ее сотрудников, исследовавших учебную деятельность школьников, отмечается, что одних обучающихся в большей степени мотивирует сам процесс познания в ходе учебной деятельности, других – отношения с людьми, складывающиеся внутри нее [47]. Соответственно, принято выделять две большие группы мотивов учебной деятельности – познавательные и социальные. Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Среди них встречаются:

– широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями;

– учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний;

– мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также разделяются на несколько подгрупп:

– широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

– узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

– мотивы социального сотрудничества связаны с ориентацией на других людей. При этом студент не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознавать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Все виды мотивов тесно связаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Анализируя учебную деятельность, важно учитывать всю структуру мотивационной сферы личности [86].

Учебная ситуация представляет собой целостную единицу образовательного процесса. Она может быть проблемной или нейтральной по содержанию. Нейтральные учебные ситуации связаны с усвоением опыта в результате работы с полученной информацией. Проблемные ситуации отличает то, что человек сталкивается с проблемой теоретического или практического характера, нуждающейся в новом видении или подходе к пониманию информации, в других вариантах ее переработки.

Учебная ситуация включает два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения. Учебная задача представляет собой отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое. Это сложная система информации об объекте, где часть сведений представлена, а часть неизвестна. Отличительная характеристика учебной задачи в том, что ее цель и результат со-

стоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует [18].

На начальном этапе необходимо понимание и «принятие» задачи. Само же решение учебной задачи осуществляется через учебные действия, которые переходят в операции (способы действия).

Виды учебных действий:

с позиции субъекта деятельности:

- действия целеполагания;
- действия программирования;
- действия планирования;
- действия исполнительские (вербальные и невербальные, формализованные и неформализованные, предметные и вспомогательные);
- действия контроля;
- действия оценки;

с позиции предмета учебной деятельности:

- преобразующие;
- исследовательские;

в соотношении с психической деятельностью (по психическим процессам):

- мыслительные;
- перцептивные;
- мнемические;

по соотношению продуктивности:

- репродуктивные;
- продуктивные.

Репродуктивность или продуктивность определяется тем, как они осуществляются: по заданным шаблонам или по самостоятельно формируемым критериям.

Каждое сложное учебное действие включает в себя большое количество перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они не дифференцированы в общей группе учебных действий, педагог иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

Контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку, также включаются в структуру учебной деятельности. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. В школьной практике процесс оценивания выступает либо в форме

развернутого суждения, в котором педагог обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление отметки. Оценка педагога должна служить основой для формирования самооценки учащегося в учебной деятельности.

Для преподавателя представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучающихся. Фактически речь идет о том, чтобы научить учащихся учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями.

2. Специфика учебной деятельности студента вуза

Понятие деятельности студента является интегральным и включает в себя различные ее виды: учебную, научную, общественную, спортивную, трудовую и т. д.

Учебная деятельность студента в вузе специфична по своим целям, условиям, мотивам, соотношению с учебой в школе. К числу особенностей деятельности студентов следует отнести: своеобразие целей и результатов, планомерная подготовка к выполнению профессиональных функций, овладение необходимыми для этого знаниями, навыками, умениями, сочетание учебы и труда; особые средства деятельности – книги, лабораторное оборудование, натурные и другие модели будущего профессионального труда и т. д.; интенсивность функционирования психики, высокое интеллектуальное и физическое напряжение; ситуации, вызывающие большую психическую напряженность (подготовка к экзаменам и зачетам, их сдача, стажировка и т. д.).

При этом деятельность студентов отличается, с одной стороны, от деятельности школьников, а с другой – от практического выполнения профессиональных функций. Главное отличие состоит в том, что деятельность студентов профессионально направлена, она становится, по существу, учебно-профессиональной деятельностью.

Существенным отличием является также усиление роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания, которые выступают как важнейшее условие раскрытия возможностей и способностей личности студента, его профессионального развития.

Деятельность студентов на разных курсах имеет некоторые особые черты: на первом курсе основной упор делается на приобщение

к будущей профессии, овладение знаниями, навыками, умениями, качествами специалиста, на вхождение в роль студента. Второй курс можно назвать периодом интенсивной учебы, поскольку трудности адаптации позади, студенты включены во все формы учебно-воспитательной работы. На третьем курсе идет усиление специализации, активное выполнение профессиональных задач, обязательна практика; четвертый и пятый курсы предполагают реальное знакомство с профессиональной ролью.

Деятельность студентов имеет конкретную внутреннюю структуру: цели, мотивы, способы, в нее включены также познавательные процессы, знания, навыки, умения, личные качества, а через них, в свою очередь, влияние со стороны других людей, коллектива, а следовательно, и преподавания различных дисциплин, руководства, проводимой в вузе воспитательной работы, требований государства к специалистам.

Одна из острейших проблем, связанных с недостаточной сформированностью отдельных компонентов учебной деятельности студентов, – проблема ее мотивации. Мотивация как система устойчивых мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности, является ведущим фактором регуляции деятельности и во многом определяет ее успешность. Учебно-профессиональная мотивация представляет собой особый вид мотивации и определяется рядом специфических для этой деятельности факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, уровень развития, уровень притязаний, особенности самооценки, способности, межличностное взаимодействие в учебной группе и др.); субъективными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к обучающемуся и к педагогической деятельности; спецификой учебного предмета.

В настоящий момент большое количество молодых людей изъявляет желание и имеет возможность получить высшее образование. Однако мотивация поступления в вуз у студентов различается. Анализируя мотивы поступления в вузы, приходится отмечать, что часто невысокий проходной балл является едва ли не ведущим при выборе специальности, внешняя (неспецифическая) мотивация преобладает, многие студенты, проведя в стенах вуза некоторое время,

испытывают неудовлетворенность и разочарование, считают неверным выбор специальности, факультета, вуза и жизненного пути в целом. На протяжении нескольких лет Т. В. Шершнёвой проводилось изучение особенностей мотивации обучения студентов [86]. Эмпирической базой исследования выступил Белорусский государственный аграрный технический университет. Всего в исследовании приняло участие 296 испытуемых: 142 студента первого и второго курсов очной формы обучения и 154 студента заочной формы обучения. Возраст испытуемых – от 18 до 23 лет.

На первом этапе исследования был осуществлен опрос, в ходе которого выявлялись мотивы поступления в университет (стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; приобрести глубокие и прочные знания; по примеру друзей; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; добиться одобрения родителей и окружающих; удовлетворить познавательные потребности и т. д.).

Диагностика особенностей учебной мотивации проводилась при помощи методики «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной. В ее методике имеются три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [25].

Для более глубокого анализа учебно-профессиональной мотивации студентов дополнительно использовалась разработанная Н. Ц. Бадмаевой на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина методика, в которую были добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные самой Н. Ц. Бадмаевой в результате проведенного ею опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа [5].

Проведенный опрос показал, что основными мотивами поступления студентов БГАТУ в вуз являлись: легкость поступления (50,3 % опрошенных студентов); большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения (45,3 %); получение диплома

о высшем образовании (37,8 %); соответствие профессии интересам и склонностям (28,4 %); пример друзей (25,7 %); возможности творческой самореализации (20,6 %); совет родителей и других родственников (19,4 %); возможность в будущем хорошо зарабатывать (17,2 %) и другие результаты позволяют сделать вывод о достаточно осознанном и самостоятельном выборе, однако недостаточно учитывающем интересы и склонности.

Результаты диагностики с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной позволили сформулировать следующие выводы. У большинства принявших участие в исследовании студентов доминируют мотивы получения диплома (42,6 %) и приобретения знаний (40,4 %). К сожалению, приходится констатировать, что стремление овладеть профессией является наименее значимым в структуре учебно-профессиональной мотивации студентов БГАТУ (17 %).

Результаты проведенного исследования мотивации обучения в вузе существенно различались у студентов очной и заочной форм обучения. У студентов очной формы обучения преобладают мотивы приобретения знаний (48,9 % испытуемых). У 34,5 % студентов дневного отделения ведущим мотивом обучения в вузе выступил мотив получения диплома о высшем образовании: стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Мотив овладения профессией доминирует у 16,6 % респондентов, что свидетельствует о том, что у большинства студентов очной формы обучения в недостаточной степени выражено стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Это, на наш взгляд, связано с недостаточной осведомленностью студентов первого года обучения о специфике будущей профессиональной деятельности и эффективностью проводимой профориентационной работы.

У студентов заочной формы обучения преобладает мотив получения диплома о высшем образовании (50,6 % испытуемых), заинтересованность в приобретении знаний выявили лишь 31,8 % опрошенных студентов, мотив овладения профессией доминирует у 17,6 % респондентов. Эти результаты могут быть объяснены тем, что многие принявшие участие в исследовании студенты заочной формы обучения уже имеют среднее специальное образование по профилю избранной профессии, часто руководство на предприятиях обязыва-

ет своих сотрудников получить высшее образование, либо предлагает освободить занимаемую должность без наличия такового. Многие признаются, что решили получить диплом о высшем образовании «на всякий случай». Последнее свидетельствует о девальвации высшего образования. Ценностью становятся не знания, образование, а документ. Студенты, имеющие слабо выраженную мотивацию к овладению профессией, как показывает практика, испытывают трудности в процессе обучения, многие вынуждены рано или поздно отказаться от обучения. Те же студенты, которые несмотря ни на что все же завершают обучение, в дальнейшем предпочитают работать в совершенно иных профессиональных сферах.

Результаты диагностики учебной мотивации студентов с помощью методики А. А. Реана и В. А. Якунина, модифицированной Н. Ц. Бадмаевой, показали, что у принявших участие в исследовании студентов преобладают коммуникативные мотивы учебной деятельности (24 %), следовательно, многие студенты склонны рассматривать период обучения в университете как возможность общения, приобретения новых знакомств, расширения круга друзей. На втором месте по степени значимости в исследуемой выборке оказались мотивы престижа (21 %), что свидетельствует о том, что, несмотря на имеющиеся у студентов сомнения в правильности осуществленного выбора вуза и специальности многие из них ориентированы на достижение поставленной цели получения высшего образования.

На третьем месте по степени значимости оказались мотивы творческой самореализации (19,5 %), далее – мотивы избегания (16,5 %). На пятом месте – профессиональные мотивы (8,8 %), еще ниже – социальные (6,8 %) и, наконец, на последнем месте оказались мотивы учебно-познавательные (3,4 %). То, что учебно-познавательные мотивы заняли последнюю позицию в рейтинге – лишь отражение той картины, которую приходится наблюдать многим преподавателям, работающим как со студентами очной формы обучения, так и заочной. Студенты не считают необходимым систематически готовиться к занятиям, ссылаясь на нехватку времени, «загруженность» по многим предметам, «неважность» отдельных дисциплин, изучаемых на первых курсах, недоступность информации и т. п. Многие студенты абсолютно безразличны к результатам своей учебно-профессиональной деятельности, движимые лишь мотивом получения диплома о высшем образовании.

Корреляционный анализ данных позволил установить некоторые статистически значимые взаимосвязи ($p \leq 0,05$) между различными мотивами в мотивационной системе, определяющей характер учебно-профессиональной деятельности студентов БГАТУ. При доминировании мотива получения диплома уменьшается вероятность доминирования мотива приобретения знаний, учебно-познавательных и профессиональных мотивов. Данную группу студентов не интересуют знания и умения, которые можно приобрести в процессе обучения, а также уровень сформированности профессионально значимых качеств для будущей профессиональной деятельности.

Прямые корреляционные связи обнаружены между мотивом овладения профессией и мотивом приобретения знаний, а также мотивом творческой самореализации, то есть если доминирующим мотивом для студента выступает мотив овладения профессией, то он стремится к приобретению знаний, навыков и умений, необходимых ему в будущем для успешной самореализации, поиску новых, нестандартных решений профессиональных задач и проблем, личностному и профессиональному росту.

В условиях образовательного учреждения недостаточную выраженность мотивации к овладению профессией, обусловленную возможной случайностью и недостаточной осознанностью ее выбора, невысоким престижем профессии, можно частично компенсировать в процессе обучения за счет оптимизации учебно-воспитательного процесса, внедрения инновационных методов обучения, совершенствование форм и методов проводимой профориентационной работы среди выпускников школ, абитуриентов, а также демонстрации прикладной значимости предлагаемых вузом специальностей.

Как уже отмечалось выше, учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов, развитие которых и будет способствовать реализации задач формирования учебно-профессиональной мотивации как необходимого условия успешного обучения и эффективной профессиональной самореализации специалиста в будущем, следовательно, мотивация учебной деятельности будет зависеть от эффективного развития этих факторов.

Условия, способствующие формированию у студентов учебно-познавательных мотивов известны: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; нетрадиционные формы проведения

лекционных занятий; профессиональная направленность в учебной деятельности; использование заданий, создающих проблемные ситуации, требующие активной поисковой деятельности и позволяющие проявить творческие способности.

На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности и общения преподавателя со студентами, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль управления формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» мотивации. Демократический стиль, наоборот, способствует «внутренней» мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

Также на формирование мотивации существенное влияние оказывают взаимоотношения в группе, социально-психологический климат. Психологическая служба вуза и кураторы учебных групп должны осуществлять целенаправленную и систематическую работу по оптимизации взаимоотношений в группе, профилактике конфликтов, развитию групповых норм и ценностей. Высокие результаты учебно-профессиональной деятельности студентов и активное участие в общественной жизни вуза позволит обеспечить качественную подготовку высококвалифицированных специалистов, заинтересованных в результатах своего труда, мобильных и уверенных в себе, успешно реализующих свой творческий потенциал.

3. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности

Наиболее полно и теоретически обоснованно *возможности управления учебной деятельностью* представлены в теории П. Я. Гальперина. Внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, внутренним проходит ряд этапов. Уровни овладения умственным действием описывались Б. Г. Ананьевым, Н. А. Менчинской, А. Р. Лурия. П. Я. Гальперин развил данные этих исследователей, создав свою теорию формирования умственных действий. Совместно с Н. Ф. Галызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения. Формирование умственного действия, по их мнению, происходит поэтапно:

I этап – мотивационный. Здесь складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия, которое создает мотивационную основу действия;

II этап – формирование ориентировочной основы действия (ООД). Он включает предварительное ознакомление с тем, что подлежит усвоению, составлению схемы ООД (выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия). П. Я. Гальперин выделял три типа ориентировки в задании: неполная, конкретная ООД; полная, конкретная ООД; полная, обобщенная ООД;

III этап – формирование действия в материальном плане. Это этап внешних практических действий с предметами, их изображениями, схемами, моделями;

IV этап – этап «громкой речи», все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Предметы, схемы, модели убираются. Замена конкретных объектов их словесным описанием обеспечивает резкое возрастание степени обобщения действия;

V этап – формирование действия во «внешней речи про себя». Происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи. Данный этап отличается от предыдущего большей скоростью выполнения и сокращенностью;

VI этап – этап умственного действия. Действие максимально сокращается и автоматизируется. Происходит его интериоризация, оно становится полностью освоенным [74].

Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет стимулировать интеллектуальное развитие, повысить качество формируемых действий и понятий, студент становится субъектом собственной учебной деятельности.

Основные положения концепции развивающего обучения были сформулированы во второй половине XX в. По мнению В. В. Давыдова, в традиционной педагогической практике понятия формируются главным образом на основе эмпирического мышления. Теоретическое мышление при этом формируется стихийно и не у всех обучающихся. Эмпирическое мышление представляет отражение лишь внешних связей, при котором трудно постичь сущность явлений. Этот тип мышления предполагает обобщение по внешним признакам, от частного к общему, от факта к системе. Усвоение знаний на основе эмпирического мышления осуществляется путем сравне-

ния предметов и явлений, в результате чего в них выделяются общие свойства. Средством фиксации знаний являются слова-термины.

Теоретическое мышление является отражением внутренних существенных связей объектов и закономерностей их развития. Это научное мышление, основанное на так называемом содержательном обобщении (от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному). Знание возникает на основе такого мыслительного действия как анализ. Средством фиксации знаний являются способы умственной деятельности.

Формирование теоретического мышления осуществляется с помощью различных знаковых систем (символов, моделей и т. п.). На начальном этапе обучение нацелено на формирование обобщенных знаний, на основе которых посредством дедукции ученика подводят к пониманию конкретных явлений, в которых проявляются те или иные общие свойства объектов [18].

В 1960–70 годы XX в. педагоги и психологи (Дж. Брунер – в США, В. Оконь – в Польше; М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и другие – в России) стали разрабатывать новое направление в методике обучения, получившее название проблемного. *Проблемное обучение* основано на получении новых знаний через решение учащимися теоретических или практических проблем. Проблемная ситуация при этом рассматривается как особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, построения новых его способов. Проблемная ситуация возникает, если у человека есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между известным и неизвестным. Она возникает тогда, когда для осознания чего-либо или совершения каких-либо необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действий. Поведение обучающегося в проблемной ситуации аналогично поведению ученого, совершающего научное открытие. При проблемном обучении педагог не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу, пробуждая у него желание найти средства для ее решения. В этом поиске обучающийся и приобретает новые знания.

А. М. Матюшкиным были разработаны правила создания проблемных ситуаций в процессе обучения; правила, определяющие последовательность проблемных ситуаций, и правила управления

усвоением знаний в проблемной ситуации. Проблемное обучение включает несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировку проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы через выдвижение, смену и проверку гипотез и решения [49].

В. А. Крутецкий выделял уровни и критерии проблемного обучения. Среди последних: степень теоретической подготовленности учащихся и готовность педагога к проведению проблемных уроков. Рассмотрим основные уровни проблемного обучения, выделенные В. А. Крутецким:

1. Проблемное изложение – своеобразная подготовка обучающихся к проблемному обучению. Оно строится так, что сам педагог ставит проблему и решает ее, показывая обучающимся образец. С помощью различных приемов он активизирует их мышление: учитель, привлекая данные истории науки, борьбу мнений вокруг рассматриваемого вопроса, сопоставляет различные точки зрения и показывает научное решение как результат их борьбы. Наибольший эффект достигается, когда удастся сделать обучающихся соучастниками решения. Используется: демонстрация опытов, фильмов, постановка вопросов и высказывание обучающимися различных гипотез до начала опыта.

2. Частично-поисковый (эвристический) метод предусматривает включение обучающихся в поисковую деятельность на разных ее этапах: нахождение проблемы, формулировка гипотез, формулировка выводов. Иным способом частичного включения в поисковую деятельность может быть разделение общей задачи на ряд подзадач и решение обучающимися отдельных из них. На данном уровне проблема решается под руководством учителя.

3. Самостоятельная исследовательская деятельность – это самостоятельный поиск и нахождение проблемы, ее решения, осуществляющийся с реализацией всех элементов проблемного обучения, на высшем уровне познавательной активности:

- выделение проблемы;
- ее формулировка;
- анализ условий, их оценка и отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотез;
- разработка плана решения в одном или нескольких вариантах;

- исполнение выбранного плана;
- проверка правильности действий и полученного результата.

В практике преподавания третий уровень, как правило, выглядит так: преподаватель ставит проблему, вооружает обучающихся необходимым инструментарием для ее решения (библиографией, литературой) и руководит поиском решения проблемы [37].

Значительные результаты в исследовании и формировании учебной деятельности студентов были получены в работах В. Я. Ляудис. Она считает, что учебную деятельность нужно анализировать 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 некоторая 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, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности. Из всех ситуаций совместной учебной деятельности центральное место В. Я. Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности, возникающей при совместном решении творческих задач [43].

А. А. Вербицкий указывал, что основным направлением обучения студентов является контекстное. Наиболее полно представлению о знаково-контекстном обучении соответствует, по его мнению, учебная деловая игра. Она может быть определена как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается также знаковыми средствами (с помощью моделирования, имитации). А. А. Вербицкий выделяет следующие психолого-педагогические принципы, которые реализуются в учебной деловой игре:

- принципы имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов;
- принципы проблемности содержания учебной деловой игры;
- принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия;
- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре;
- принцип двухплановости игровой учебной деятельности.

Игровые формы обучения обеспечивают не только развитие теоретического и практического мышления специалиста, но и развитие способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [15].

Перспектива современной высшей школы состоит в ориентации на такое обучение, при котором акцент с передачи готового знания переносится на развитие творческих способностей, на максимальную мобилизацию творческого потенциала каждого студента в овладении учебным материалом, умение применять знания на практике, то есть превращение его в подлинного субъекта учебно-воспитательного процесса. Решение этой задачи становится возможным при индивидуализации обучения с опорой на самостоятельную работу студента, активные формы обучения: специальные семинарские и практические занятия по интересующим студентов вопросам, дискуссии, моделирование производственных и практических ситуаций, деловые игры и т. д.

Тема 6.2. Психологические основы педагогической деятельности в вузе

1. Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание.
2. Коммуникация в системе «преподаватель-студент».
3. Особенности педагогического мастерства преподавателя вуза.

1. Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание

Преподаватель является центральной фигурой в вузе и от содержания, качества и уровня его педагогической деятельности зависят продуктивность работы учебного заведения, эффективность профессиональной подготовки специалистов. **Педагогическая деятельность** представляет собой профессиональную активность педагога, направленную на решение задач развития, обучения и воспитания обучающегося.

Деятельность преподавателя вуза многопланова и включает в себя как учебную, так и внеучебную работу. *Учебная работа* преподавателя связана с проведением аудиторной и внеаудиторной форм обучения студентов. К аудиторным видам работы относятся: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. К внеаудиторным видам учебной работы относятся: проведение консультаций, зачетов, экзаменов, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, руководство практикой, проверка контрольных работ, контроль выполняемой студентами самостоятельной работы. Учебная нагрузка планируется для каждого преподавателя в строгом соответствии со штатным расписанием.

Внеучебная работа преподавателя вуза складывается из следующих ее видов:

учебно-методическая работа:

- подготовка к лекциям;
- подготовка к практическим и лабораторным занятиям;
- разработка учебно-методических комплексов, учебных программ;
- разработка содержания лекций по новому курсу;
- разработка содержания семинарских (практических) и лабораторных занятий;
- разработка тестов, задач, контрольных заданий;
- разработка электронных учебных и методических пособий;
- составление вопросов для текущего и итогового контроля;
- разработка и подготовка к изданию новых учебных пособий;
- подготовка к изданию (переизданию) методической литературы;
- редакционная работа;
- подготовка наглядных, мультимедийных пособий для учебного процесса;
- осуществление рейтингового контроля знаний студентов;
- проведение и посещение открытых занятий;
- участие в работе методических комиссий и советов факультета, вуза;

научно-исследовательская работа:

- выполнение запланированных госбюджетных и внебюджетных научно-исследовательских работ;
- участие в научных конференциях;
- подготовка монографий, научных статей;

- участие в международных, республиканских и отраслевых грантах и проектах;
- работа над кандидатскими и докторскими диссертациями, научное руководство выполняемыми исследованиями;
- работа в качестве оппонента или научного рецензента;
- научное редактирование научных сборников, научных отчетов и т. п.;
- руководство научным кружком или проблемной группой студентов, магистрантов, аспирантов;
- руководство экспериментальной площадкой;
- подготовка студентов к участию в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, выставках;

воспитательная работа:

- работа в качестве куратора академической группы;
- подготовка и проведение воспитательной работы в студенческих группах (беседы, диспуты, информирование);
- работа в студенческом общежитии;
- руководство клубами, секциями, кружками и др.;
- подготовка и участие в общеуниверситетских и факультетских воспитательных мероприятиях;

организационно-методическая работа:

- выполнение поручений ректората, деканата;
- подготовка докладов к заседаниям Ученого совета университета, совета факультета, кафедры;
- выполнение кафедральных поручений и др.

Таким образом, педагогическая деятельность преподавателя вуза предполагает выполнение нескольких *функций*:

- обучающей (преподаватель транслирует знания, формирует навыки, умения, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала);
- воспитательной (преподаватель призван воспитывать высокие моральные, умственные, волевые, эстетические и другие профессионально важные качества у студентов, заботится о всестороннем развитии их личности);
- организаторской (преподаватель поддерживает порядок и дисциплину на занятиях, контролирует и оценивает работу студентов, назначает консультации и т. д.);

– исследовательской (преподаватель проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами читаемые им учебные дисциплины). Эти функции воспринимаются в единстве, хотя у многих одни доминируют над другими.

Главной целью профессиональной деятельности преподавателя является профессионально-личностное развитие студента. Она реализуется посредством решения следующих *задач*:

– создавать организационно-педагогические условия для успешного овладения студентом теоретическими знаниями, общекультурными, профессиональными, специальными компетенциями в рамках основной образовательной программы;

– формировать у студентов систему знаний о закономерных связях человека с природой, обществом, культурой, государством; о процессе становления человеческой личности; о способах добывания и интерпретации научной информации, способах ее переработки и хранения и др.;

– формировать и развивать прикладные умения будущих специалистов в области выбранной ими предметной и профессиональной деятельности;

– развивать профессиональную направленность личности студента, обеспечить становление общей и профессиональной культуры;

– развивать исследовательские способности студентов, формировать навыки научно-исследовательской деятельности;

– содействовать раскрытию творческого потенциала студента.

Рассматривая психологическую структуру деятельности преподавателя в русле теории деятельности, можно выделить в ней три основных компонента:

1. Мотивы, побуждающие к педагогической деятельности. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации.

2. Цели – представляемые результаты деятельности. Они заключаются в подготовке студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, в обучении, воспитании и формировании у них необходимых для этого знаний, навыков, умений, качеств личности.

3. Операции как способы осуществления действий по достижению целей воспитания и обучения студентов.

Реализация педагогической деятельности включает ряд этапов:

- уяснение цели;
- выработка плана достижения цели;
- подготовка к действию;
- действие;
- анализ и оценка действия;
- рефлексия и координация последующих действий.

Н. В. Кузьминой выделены пять функциональных *компонентов педагогической деятельности*:

1. Гностический – относится к сфере знаний педагога. Имеется в виду не только знание предмета, но и знание способов педагогической коммуникации, психологических особенностей обучающихся, а также самопознание (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный – включает представление о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности обучающихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (занятие, цикл занятий и т. д.), обеспечивая, таким образом, реализацию тактических целей.

4. Коммуникативный – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с обучающимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижения дидактических целей.

5. Организаторский – это система умений педагога организовать собственную деятельность и управлять активностью обучающихся [39].

А. К. Маркова выделяет в структуре педагогической деятельности следующие компоненты:

- 1) профессиональные психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции и установки педагога;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [45].

Л. М. Митина выделяет три основных компонента педагогической деятельности:

1. Педагогические цели и задачи. В каждый момент педагогической деятельности преподаватель имеет дело с иерархией целей и задач как общих, так и локальных.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. При выборе средств и способов педагогических воздействий преподаватель должен ориентироваться:

- на ученика как центральную фигуру педагогического процесса;
- на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей в работе с учащимися;

- на выбор и применение методов, организацию форм взаимодействия учащихся друг с другом, создание условий, облегчающих процесс обучения, атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата;

- на отбор и переработку содержания учебного материала.

3. Анализ и оценка педагогических действий педагога (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя). Этот компонент направлен на осознание, рефлексию, коррекцию преподавателем своего труда [52].

В процессе осуществления педагогических функций формируется индивидуальный, характерный для данного преподавателя, *стиль деятельности* – устойчивая система способов, приемов, обусловленная как спецификой самой деятельности, так и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Белорусскими учеными Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским было проведено исследование, касающееся влияния личности учителя, его отношения к учащимся на формирование взаимоотношений между учениками в классе. В результате были определены параметры, по которым учителя были отнесены к определенному типу по стилю педагогической деятельности и отношению к классному коллективу: анализировались личностные особенности учителя (эмоционально-волевые черты и коммуникативность); характерные черты его поведения в классе, характер общения с учениками вне уроков, особенности речевых воздействий, взаимоотношения с родителями. По указанным параметрам учителя были отнесены к одному из пяти стилей преподавательской деятельности. Данная классификация мо-

жет быть использована и при характеристике индивидуального стиля деятельности преподавателя высшей школы:

1. Активно-положительный стиль характеризуется эмоционально-положительной направленностью по отношению к обучающимся и педагогической деятельности, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых воздействиях и отношениях с родителями.

2. Пассивно-положительный стиль характеризуется тем, что при общей положительной направленности в манере поведения и речевых воздействиях обнаруживается замкнутость, сухость, категоричность и педантизм.

3. Ситуативный стиль. Педагоги, для которых характерен данный стиль, проявляют эмоциональную нестабильность: под влиянием конкретных ситуаций в их поведении обнаруживаются черты положительного и отрицательного стилей. Порой при общем положительном отношении к обучающимся в их поведении отмечается вспыльчивость, непоследовательность, чередование требовательности и либерализма, дружелюбия и враждебности.

4. Активно-отрицательный стиль характеризуется явной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности, акцентировании внимания на недостатках учеников, частых замечаниях и наказаниях.

5. Пассивно-отрицательный стиль. Педагоги, придерживающиеся данного стиля, не так явно проявляют негативное отношение к обучающимся и педагогической работе, но оно реализуется в эмоциональной вялости, безучастности, скрытой неприязни, сухости и отчужденности в общении с учениками, равнодушии к их успехам и неудачам, формализме в работе [9].

Еще одну классификацию стилей педагогической деятельности предлагают А. К. Маркова и А. Я. Никонова. Она основана на содержательной характеристике стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда), динамической характеристике стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.), характеристике результативности (уровень знаний, умений и навыков обучающихся и др.).

1. Эмоционально-импровизационный стиль. Преподаватели с этим стилем педагогической деятельности ориентированы больше на процесс обучения, нежели результат. Как правило, они логично и интересно объясняют материал, однако часто отсутствует обратная связь.

Они опрашивают в быстром темпе, задают неформальные вопросы, мало дают учащимся говорить, не дожидаясь, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для них характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, недостаточно представлено в деятельности повторение и закрепление материала, контроль знаний.

2. Эмоционально-методичный стиль. Преподаватели этого стиля ориентированы на результат обучения. Для них характерно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, поэтапная отработка всего учебного материала, отслеживание уровня знаний учащихся. Постоянно представлены в деятельности закрепление и повторение учебного материала. Преподаватели часто меняют виды работ на занятии, практикуют коллективные обсуждения, стремятся активизировать учащихся не внешней привлекательностью, а особенностями самого предмета.

3. Рассуждающе-импровизационный стиль. Этот стиль педагогической деятельности ориентируется на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с преподавателями эмоциональных стилей педагогической деятельности преподаватели с данным стилем проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, характеризуются не очень высоким темпом работы, меньше говорят во время опросов, давая возможность учащимся самостоятельно оформить свой ответ.

4. Рассуждающе-методичный стиль. Для него характерна ориентация на результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Преподаватели проявляют консервативность в использовании способов и средств педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается со стандартным набором используемых методов обучения. Как правило, преподаватель дает учащимся много времени на ответы [45].

Индивидуальный стиль педагогической деятельности, характеризующийся низкой эмоциональной вовлеченностью преподавателя и результативностью его работы, может быть следствием развития у него *синдрома «эмоционального выгорания»*, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные Кристиной Маслач:

- 1) эмоциональная истощенность;
- 2) деперсонализация (циничное отношение к труду и объектам своего труда, негативная коммуникативная установка);
- 3) редукция профессиональных достижений (возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней) [48].

В. В. Бойко выделил ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих «эмоциональное выгорание». Группа организационных (внешних) факторов включает в себя условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, а именно:

– хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность (интенсивное общение, необходимость постоянно подкреплять его эмоциями, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения);

– дестабилизирующая организация деятельности (нечеткая организация и планирование труда преподавателя, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие «бюрократического шума», завышенные нормы контингента, перегруженность, низкая оплата труда);

– повышенная ответственность за исполняемые функции и операции;

– неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности;

– психологически трудный контингент (у педагогов и воспитателей это дети с аномалиями характера, нервной системы, задержками психического развития). В процессе профессиональной деятельности почти ежедневно попадаете клиент или пациент, который «портит нервы» или «доводит до белого каления». Невольно специалист начинает упреждать подобные случаи и прибегать к экономии эмоциональных ресурсов, убеждая себя при помощи формулы: «не следует обращать внимание...». В зависимости от статистики своих наблюдений, он добавляет, кого именно надо эмоционально игнорировать: невоспитанных, распушенных, капризных или безнравственных. Механизм психологической защиты найден, но эмоциональная отстраненность может быть использована неуместно, и тогда

профессионал не включается в нужды и требования вполне нормального партнера по деловому общению.

К внутренним факторам, обуславливающим «эмоциональное выгорание», В. В. Бойко относит следующие:

- склонность к эмоциональной ригидности;
- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности (характерна для перфекционистов, для «эмпатов»);
- слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;
- нравственные дефекты и дезориентация личности [10].

Т. В. Решетова дополнила эту группу еще пятью факторами:

- неэмоциональность или неумение общаться;
- алекситимия, всегда связанная с тревогой;
- трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой;
- люди без социальных связей, с профессиональной и экономической нестабильностью, плохим здоровьем и т. д. [63]. Принадлежность к женскому полу, возраст и большой педагогический стаж также можно отнести к данной группе факторов.

Предупредить развитие синдрома «эмоционального выгорания» у преподавателя можно посредством непрерывного повышения квалификации и развития психологической культуры, рациональной организации труда и отдыха, обеспечением необходимыми техническими средствами обучения, разделением работы и личной жизни, переключением, наличием хобби, умеренной физической активностью, а также саморегуляцией и психокоррекцией развившегося состояния.

2. Коммуникация в системе «преподаватель–студент»

Педагогическое общение определяется как профессиональное общение преподавателя со студентами, направленное на реализацию образовательных функций и психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и обучающимися.

Л. М. Митина выделила основные *функции* педагогического общения:

– информационная, связанная с обменом информацией познавательного и аффективно-оценочного характера между педагогом и обучающимися;

– социально-перцептивная, отражающая особенности восприятия и понимания субъектами образовательного процесса друг друга;

– самопрезентация в процессе общения;

– интерактивная, связанная с организацией педагогического взаимодействия;

– аффективная, предполагающая создание благоприятной психологической атмосферы на занятии, регуляцию эмоциональных состояний субъектов образовательного процесса [52].

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял *индивидуальные стилевые характеристики 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, чтобы не спровоцировать 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 субъект-объектные отношения.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание – характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет [29].

М. Тален в качестве основания классификации стилей педагогического общения избрал критерий профессиональной позиции пре-

подавателя (выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей обучающихся):

Модель I – «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и сотрудничество, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Преподаватель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни в целом.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в некоторых зарубежных школах. Преподаватель стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, к качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера общения пронизана духом корпоративности. Обучающиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагог отводит себе роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Педагог вжился в 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 [71].

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе, можно выделить разные уровни общения. К примеру, высокий уровень педагогического общения характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и прочее, проявляется в виде следующих вариантов используемых воздействий:

одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение. При низком уровне педагогического общения возможны отчужденность, непонимание, неприязнь, холодность, отсутствие взаимопомощи, преподаватель использует замечания, насмешки, иронию, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Часто выделяются различными исследователями в качестве характеристики педагогического общения *стили руководства*, используемые преподавателем:

– *автократический* (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление учебным коллективом, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к обучающимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

– *авторитарный* (властный) стиль руководства допускает возможность для обучающихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

– *демократический* стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений обучающихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

– *игнорирующий* стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в деятельность обучающихся, практически устраняется от руководства ними, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

– *попустительский* (конформный) стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой обучающихся, пуская все на самотек либо идет на поводу их желаний;

– *непоследовательный* (алогичный) стиль – преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с обучающимися, к появлению конфликтных ситуаций.

В реальной педагогической практике чаще всего наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении со студентами.

Диктаторская модель «Монблан» – преподаватель как бы отстранен от студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Студенты – лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, как следствие – безынициативность и пассивность студентов.

Неконтактная модель «Китайская стена» близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница состоит лишь в том, что между преподавателем и студентами существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучающимся.

Следствие: слабое взаимодействие со студентами, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

Модель дифференцированного внимания «Локатор» основана на избирательных отношениях со студентами. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть (на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров). Эта часть выступает в роли своеобразных индикаторов, по которым он ориентируется на настроение коллектива. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель – коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Гипорефлексная модель «Тетерев» заключается в том, что преподаватель в общении работает на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие, учебно-воспитательный процесс осуществляется формально.

Гиперрефлексная модель «Гамлет» противоположна предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретающая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в аудитории, принимая все на свой счет.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования «Робот» – взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов; их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

Авторитарная модель «Я – сам» – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны студентов, которые ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: формируется безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия «Союз» – преподаватель постоянно находится в диалоге со студентами, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения

в аудитории и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этнические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

Все представленные выше подходы к определению стилей педагогической деятельности и педагогического общения, при различии в их названии и особенностях определения, могут быть охарактеризованы по двум основным показателям:

- а) отношение к студентам и педагогической деятельности в целом;
- б) характер проявления этого отношения.

Общий анализ стилевых характеристик педагогического общения показывает, что оно не всегда может быть оптимальным. Возникающие в процессе реального взаимодействия со студентом проблемы выражаются в барьерах общения и педагогических конфликтах.

Затруднение в общении («барьеры») – это субъективно переживаемое состояние «сбоя», осложнений, препятствий в реализации планируемого общения. По мнению А. К. Марковой, оно проявляется в форме остановки, перерыва деятельности или общения, невозможности их продолжения [45]. Затруднение может иметь как позитивную, так и негативную функции. Позитивная функция имеет два значения – индикаторное и мобилизующее. Негативная также обладает двумя значениями – сдерживающим и деструктивным.

В педагогической психологии существует большое количество совершенно различных подходов к определению причин и видов «барьеров» общения [24; 29; 39]. В общем виде можно выделить следующие области затруднений в педагогическом общении:

– этно-социокультурная (причинами в данном случае могут быть нарушения принятых в различных культурах этических норм общения и др.);

– статусно-позиционно-ролевая (затруднения обусловлены разным статусом участников образовательного процесса, различием их прав и полномочий);

– индивидуально-психологическая (например, факторами возникновения затруднений могут быть акцентуации характера, интровертированность, эмоциональная неустойчивость и т. п.);

– возрастная (известный всем «конфликт отцов и детей»);

– деятельностьная (вызванная, например, боязнью педагогической ошибки, негативными установками из прошлого опыта общения, несовпадение установок педагога и обучающихся, неадекватностью педагогической деятельности, складывающейся на занятии коммуникативной ситуации) [29];

– область межличностных отношений (например, смысловые барьеры, барьер отсутствия контакта и др.).

Для предупреждения развития затруднений в педагогическом общении необходимо развивать самоконтроль, рефлексивные способности, коммуникативную культуру, наблюдательность и привычку анализировать результативность состоявшегося взаимодействия, избегать стереотипов в деятельности и социальной перцепции. Очень значимым является установление изначального контакта с аудиторией (студентом). При возникновении затруднения, сопротивления предъявляемым обучающимся требованиям и т. п. можно использовать юмор (необходимо помнить о педагогическом такте), просьбу о помощи, нестереотипное реагирование на ситуацию, демонстрацию готовности к уступкам, приемы «похвала авансом», «поглаживания» и сохранять позитивную установку по отношению к личности студента. Затруднения, которые не осознаются, не анализируются преподавателем, и, следовательно, не преодолеваются, могут провоцировать возникновение конфликтов.

В психологии само понятие «конфликт», его структура, причины и разновидности, динамика развития, варианты конфликтного взаимодействия, разрешения конфликта, и возможности управления им исследуются в конфликтологии [3]. Анализируя структуру конфликта, можно выделить следующие основные понятия: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

В социально-психологическом отношении участники педагогического конфликта характеризуются в первую очередь мотивами, целями, ценностями, установками и пр., несовместимость которых часто выступает в качестве причины конфликта. Образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами. Поскольку действия оппонентов в значительной степени влияют друг на друга, в любом конфликте они приобретают характер взаимодействия. К тому же участ-

ники конфликта с самого начала имеют некоторый образ возможных исходов и в соответствии с этим образом выбирают свое поведение.

Конфликтная педагогическая ситуация (по А. С. Чернышеву) может быть определена как кратковременное взаимодействие преподавателя со студентами (учебной группой) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону) [83].

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов выделяют следующие особенности педагогических конфликтов:

- ответственность преподавателя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как любое образовательное учреждение – это модель общества, где усваиваются нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют разный социальный статус (преподаватель–студент), чем и определяется их разное поведение в конфликте;

- разница в возрасте и в жизненном опыте участников разводит их позиции в конфликте и порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;

- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами преподавателя» и «глазами студента» видится по-разному);

- присутствие других студентов в аудитории делает их из свидетелей участниками конфликта, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них;

- профессиональная позиция в конфликте обязывает педагога взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы студента как формирующейся личности;

- всякая ошибка преподавателя при разрешении конфликта создает новые проблемы, ситуации и конфликты, в которые включаются другие участники [3].

Можно условно выделить три фазы протекания конфликта в педагогическом общении:

- 1) конфликтное острое начало с явным нарушением социальных норм и ценностей одним из участников конфликта;

2) ответная реакция оппонента, от формы и содержания которой зависит исход противоборства и, самое главное, его последствия для сложившихся ранее отношений;

3) относительно быстрое изменение норм и ценностей (иногда вплоть до разрушения отдельных норм) в двух различных направлениях – улучшения (конструктивный конфликт) или ухудшения ранее сложившихся отношений (деструктивный) [83]. Для конструктивных конфликтов характерны разногласия, затрагивающие принципиальные стороны, проблемы, разрешение которых выводит общение на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития. Деструктивные конфликты приводят к негативным, а часто и разрушительным действиям, которые иногда перерастают в клевету, открытую вражду и другие негативные явления, что влечет резкое снижение эффективности педагогической деятельности. Разрешение конфликтной ситуации должно преследовать цель перевода деструктивных конфликтов в конструктивное русло.

В конфликте очень важен выбор стратегии поведения, соответствующего конфликтной ситуации. Этот выбор определяется тактикой, с помощью которой участник конфликта собирается удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально). Принято различать следующие стратегии:

- соперничество (противодействие, конкуренция) выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим людям;

- сотрудничество, когда участники конфликта приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;

- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;

- приспособление, означающее уступчивость в противовес сотрудничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

- компромисс, реализующийся в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

Каждая из стратегий эффективна только в определенных условиях, и ни одну из них нельзя считать наилучшей.

Наиболее перспективной представляется стратегия сотрудничества, однако она требует очень много времени на разрешение конф-

ликта и неприемлема в условиях жестко лимитированного времени. Преимущества сотрудничества в том, что оно позволяет до конца разрешить проблему, разобраться со всеми потребностями всех участников конфликта и выбрать наилучшее решение, полностью устраивающее все стороны. Недостатками данного способа являются большие временные затраты и невозможность в некоторых случаях найти решение, до конца удовлетворяющее все стороны конфликта.

Соперничество предполагает максимальный учет своих интересов и потребностей и применяется тогда, когда надо быстро разрешить проблему в свою пользу. Достоинством этой стратегии является выявление наиболее динамичного участника. Примерами подобной стратегии служат различные конкурсы и соревнования. К недостаткам соперничества относятся проигрыш одной или нескольких, а иногда и всех сторон конфликта, высокий уровень напряжения и возможный разрыв всяких взаимоотношений сторон конфликта.

Избегание полезно в тех случаях, когда нет времени или возможности разрешить конфликт немедленно. К негативной стороне этой стратегии можно отнести то, что конфликт при применении данной стратегии не разрешается.

Достоинством приспособления считается сохранение отношений с оппонентом. К недостаткам – отказ от удовлетворения своих интересов и потребностей. Данная стратегия применяется, когда у индивида имеется мало шансов на победу или когда ситуация незначима для индивида и важно сохранить отношения.

Компромисс требует гораздо меньше времени и усилий на решение вопроса, в целом устраивающего стороны конфликта.

К его недостаткам относится неполное разрешение конфликта, остаточная неудовлетворенность сторон, пожертвовавших какими-либо своими интересами, в связи с чем конфликт может возникать повторно.

Психологическая грамотность всех субъектов образовательного процесса, рациональный выбор адекватного ситуации поведения позволит построить педагогическое общение таким образом, чтобы избежать конфликтов либо максимально конструктивно их разрешить.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями, поощрение инициативы, активности на занятии, демонстрация позитивной установки, чувства юмора,

обучение коммуникативным приемам, технике выступления, недопущение критики или ее позитивный характер, критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним и др. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя: анализ психологических особенностей студентов, знание и умение использовать различные средства коммуникации, знание и учет механизмов и эффектов социальной перцепции (ошибки первого впечатления, социальные стереотипы, проекция и др.) и т. д. Достижение положительного результата педагогического общения зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его наблюдательности, способности к эмпатии и рефлексии, умения распознавать затруднения в общении, манипуляции и конфликты.

3. Особенности педагогического мастерства преподавателя вуза

Педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении целей учебно-воспитательной работы.

С внутренней стороны педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач. В этом плане педагогическое мастерство – выражение личности преподавателя, его возможностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью [20].

Внутренняя сторона педагогического мастерства включает:

- 1) знания, навыки, умения;
- 2) профессионально важные качества преподавателя;
- 3) положительное отношение к педагогическому труду (интерес и любовь к нему);
- 4) педагогические и организаторские способности;
- 5) адекватные требованиям профессии черты характера, проявления темперамента, особенности психических процессов;
- 6) психологическая готовность (длительная и ситуативная) к деятельности.

Знания, необходимые преподавателю вуза, можно подразделить на две группы. *Первая группа*: знания по своему предмету; психоло-

гические и педагогические знания. *Вторая группа*: знания по вопросам теории управления и руководства учебным процессом в вузе; знания по смежным научным дисциплинам; знания основных достижений науки и техники, литературы и искусства.

Навыки преподавателя – это автоматизированные компоненты его педагогической деятельности, действия, достигшие высокой степени совершенства и не требующие особых усилий и сосредоточения внимания при их осуществлении. Важнейшими навыками преподавателя являются:

- навыки изучения студентов, их деятельности, состояний и качеств, взаимоотношений в коллективах, успехов, достижений, трудностей, ошибок в учебе и т. д. К ним относятся навыки наблюдения за поведением аудитории и отдельных студентов, за внешним выражением внимания, усталости, заинтересованности и т. п.;

- навыки подготовки и проведения различных форм занятий (навыки изучения литературы, составления и использования конспектов, распределения внимания, оценки времени и т. д.);

- речевые навыки (построение фраз, свободное использование выразительных средств языка, произношения, ударений);

- навыки управления коллективной и индивидуальной деятельностью студентов (управление вниманием, мышлением, психическими состояниями), организаторские навыки (поддержание дисциплины, распределение заданий и т. д.);

- навыки высококультурного внешнего поведения (владение позой, жестами, мимикой, выражением глаз, педагогическим тактом в обучении и т. д.).

Умения преподавателя проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях. Умения позволяют на основе приобретенных знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях. К числу основных умений преподавателя следует отнести:

- умение передавать знания, доходчиво излагать материал, контролировать и оценивать результаты деятельности студентов и своего собственного труда;

- умение формировать навыки, качества студентов, учитывать индивидуальные и другие их особенности;

- умение управлять умственной деятельностью студентов, организовывать их самостоятельную работу и самовоспитание;

– умение владеть собой, своим психическим состоянием, внешним выражением эмоций и чувств, проявлять педагогический такт и др. [55].

Важнейшим элементом педагогического мастерства является гуманистическая направленность личности преподавателя, которая проявляется в стремлении достичь целей обучения и воспитания в вузе совместно со студентами, в приверженности преподавателя личностно-развивающим образовательным технологиям.

Педагогическая техника представляет собой комплекс умений и приемов личностного воздействия (вербального и невербального) преподавателя на студента. Педагогическая техника включает в себя:

– умения управлять собой (владеть своим телом, своим эмоциональным состоянием, техникой речи);

– умения взаимодействовать с другими людьми в процессе решения профессионально-педагогических задач (дидактические, организаторские, коммуникативные умения; владение техникой контактного взаимодействия; владение техникой невербального общения) [87].

В качестве критериев для определения уровня развития педагогического мастерства преподавателя можно выделить:

- а) продуктивность деятельности (по результату);
- б) оптимальность (в выборе средств);
- в) творчество (по содержанию) [65].

В соответствии с данными критериями и определенными показателями различают следующие уровни мастерства преподавателя вуза.

Педагогическая умелость – самая простая и необходимая для всех ступень. Преподаватель должен владеть совокупностью таких педагогических умений, как диагностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные и др.

Педагогическое мастерство – это доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокое качество образовательного процесса.

Педагогическое творчество – педагогическая деятельность, содержащая определенную новизну, связанную с видоизменением приемов учебной или воспитательной работы, их модернизацией.

Высшим уровнем профессиональной деятельности преподавателя служит педагогическое новаторство – введение инноваций, нов-

шеств в учебную или воспитательную деятельность (новые принципы и формы, методы и приемы), существенно повышающих качество образовательного процесса.

Основными направлениями и формами повышения педагогического мастерства преподавателя вуза являются: систематическое повышения квалификации; стажировки в ведущих вузах страны и за рубежом; изучение, обобщение и анализ опыта педагогической деятельности отдельных преподавателей; взаимопосещение и анализ учебных занятий; методические семинары и др.

Библиографический список

1. Алексеева, Е. Б. Социальная адаптация сельской молодежи к получению высшего технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Алексеева. – М., 2003. – 25 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
3. Анцупов, А. Я. Конфликтология : теория и практика / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 525 с.
4. Бабосов, Е. М. Прикладная социология. Специальные социологические теории, методы эмпирического исследования, социальные технологии: учебное пособие для высших учебных заведений / Е. М. Бабосов. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 493 с.
5. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
6. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 128 с.
7. Басовская, С. Ю. Адаптация студентов на начальном этапе профессионально-педагогической подготовки / С. Ю. Басовская // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. Вып. 5: в 3 ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 3. – С. 7–9.
8. Батюшко, В. И. Тенденции и первые результаты Болонского процесса / В. И. Батюшко, С. С. Ветехин // Вышэйшая школа. – 2005. – № 5(49). – С.5.
9. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив : психол.-пед. исследование / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
10. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
11. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 268 с.

12. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

13. Ваганова О. И. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения / О. И. Ваганова, О. Е. Ермакова // Вестник Минского университета. – 2015. – № 3.

14. Валетов, В. В. Организация и управление учебно-познавательной деятельностью студентов на основе автоматизированной модульно-рейтинговой системы / В. В. Валетов, Е. И. Сафанков, А. И. Гридюшко // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров : сб. межд. науч.-практ. конф., Минск, 6–7 июня 2007 г. ; редкол. : В. В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2007. – С. 213–216.

15. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

16. Воспитательная работа вуза в системе многоуровневой подготовки специалистов : матер. республ. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 июня 1997 г. – Минск, 1997. – 168 с.

17. Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров школ, учителей, кл. руководителей / К. В. Гавриловец. – Минск : Полымя, 2000. – 112 с.

18. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 697 с.

19. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с

20. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1981. – 383 с.

21. Есликова, Е. В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности (в период взрослости) : дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Есликова. – Тобольск, 2000. – 158 с.

22. Жук, О. Л. Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук. – Минск : БГУ, 2003. – 465 с.

23. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.

24. Зеер, Э. Ф. Психология профконсультирования : метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.

25. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

26. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 960 с.

27. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Издательство МГУ, 1986.

28. Исаева, Т. Е. Требования к компетенциям университетских преподавателей в разных странах мира // Электронный ресурс: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/16/pedagogics/isaeva.pdf (дата обращения 04.03.2017).

29. Казарьянц, К. Э. Мониторинг в условиях инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза / К. Э. Казарьянц // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 73–75.

30. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

31. Карпович, Е. Б. Педагогика и психология высшей школы: пособие / Е. Б. Карпович, А. Ю. Яцкевич. – Минск : БГУИР, 2015. – 52 с.

32. Кисляков, П. А. Психолого-педагогические основы управления качеством здоровьесформирующего образования в педагогическом вузе / П. А. Кисляков. – Шуя : Издательство ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. – 172 с.

33. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 224 с.

34. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

35. Клышевич, Н. Ю. Психологические особенности профессионального развития учителя / Н. Ю. Клышевич, С. В. Талайко. – Минск, 2000. – 79 с.

36. Козиев, В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Козиев. – Л., 1980. – 22 с.

37. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект) [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф: [2011]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция> под-

держки развития педагогического образования 11 12 13.doc (дата обращения 16.07.2015).

38. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.

39. Ксенда, О. Г. Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксенда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.

40. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

41. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология : учебное пособие для пединститутов / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.

42. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Прогресс, 1970. – 686 с.

43. Лисовский, В. Т. Социология молодежи / В. Т. Лисовский. – СПб. : Санкт-Петербургский университет, 1996. – 361 с.

44. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

45. Мазурина, И. В. Особенности работы куратора. Электронный ресурс: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/11/27/osobennosti-raboty-kuratora>. – Дата доступа: 09.03.2017.

46. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

47. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

48. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, Б. А. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

49. Маслач, К. Профессиональное выгорание : Новые направления в исследованиях / К. Маслач // Основные направления психологической науки. – 2003. – Т. 12. – С. 189–192.

50. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. А. А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.

51. Методика воспитательной работы : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова [и др.]; под ред. В. А. Сласскина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 356 с.

52. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

53. Мудрик, А. В. Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 96 с.

54. Нигматов Г. З. Современные средства оценивания образовательных результатов // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 6. – С. 220–227.

55. Общие основы педагогики: практическое пособие / сост. Л. Д. Ермакова; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – 44 с.

56. Пазухина, С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя : учебное пособие / С. В. Пазухина. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

57. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Издательство РАГС, 2005. – 257 с.

58. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие ; ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

59. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

60. Прохорова, М. П. Инновационная деятельность педагога профессионального обучения / М. П. Прохорова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 68–72.

61. Прохорова, М. П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе : автореферат дисс. ... к. п. н. – Нижний Новгород, 2004. – 23 с.

62. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.

63. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. – М. : Издательство АСТ, 2015. – 656 с.

64. Решетова, Т. В. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. В. Решетова. – Психологический журнал. – Т. 23. – 2002. – № 3. – С. 85–95.

65. Сарычев, С. В. Педагогическая психология / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб. : Питер, 2005. – 224 с.

66. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 606 с.

67. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза : жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко // Труды по социологии образования. – Т. XI–XII. – вып. XXI. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

68. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза : методическое пособие; авт.-сост. Н. Э. Касаткина [и др.]; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.

69. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск : Беларуская энцыклапедыя, 2003. – 384 с.

70. Социологический энциклопедический словарь / ред.-координ. Г. В. Осипов. – М. : Издат. группа ИНФРА-М. – НОРМА, 2000. – 488 с.

71. Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов [и др.]. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1312 с.

72. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.

73. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 319 с.

74. Талайко, С. В. Проблема возрастных и профессиональных кризисов педагогов / С. В. Талайко, Л. А. Мартынова // Психологический журнал. – 2005. – № 3 (7). – С. 46–50.

75. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

76. Туркот, Т. И. Педагогика высшей школы / Т. И. Туркот. – Харьков : ХГАУ, 2013. – 301 с.

77. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.

78. Филатова, О. В. Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: монография / О. В. Филатова, К. В. Сергеева, Е. Б. Акинина; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 124 с.

79. Фильченкова, И. Ф. Инновационные подходы к управлению основными образовательными программами высшего образования /

И. Ф. Фильченкова, Д. И. Воронин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 31.

80. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991. – 191 с.

81. Хардин, Ю. А. Инициатива в научном творчестве / Ю. А. Хардин // Научное творчество: особенности и актуальные проблемы : сб. ст. / акад. наук СССР, Урал. науч. центр. – Свердловск : УНЦ АН СССР, 1984. – С. 94-103.

82. Хьел, Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2014. – 608 с.

83. Челнокова, Е. А. Педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности педагога / Е. А. Челнокова, Е. А. Коровина, Н. Ф. Агаев // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-1. – С. 165–168.

84. Чернышев, А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2010. – 190 с.

85. Чупрова, Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л. В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, февраль 2012 г. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 380–383.

86. Шершнёва, Т. В. Мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов / Т. В. Шершнёва // Современные технологии в образовании : материалы научно-практической конференции, г. Минск, 24–25 ноября 2016 г. : в 2 ч. / БНТУ; редкол. : Б. М. Хрусталева (гл. ред.) и [др.]. – Минск : БНТУ, 2016. – Ч. 1. – С. 167–173.

87. Шершнёва, Т. В. Профилактика развития интернет-зависимости у будущих специалистов / Т. В. Шершнёва // Техногенная и природная безопасность : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. А. В. Русинов. – Саратов : Амирит, 2017. – С. 414–417.

88. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

89. Яницкий, М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе // Вопросы общей и дифференциальной психологии / М. С. Яницкий. – Кемерово, 1997. – С. 60–68.

Учебное издание

КЛИМЕНКО Валерий Адамович
ОСТРОВСКИЙ Сергей Николаевич
ШЕРШНЁВА Татьяна Викторовна

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебно-методическое пособие

Редактор *В. И. Акулёнок*
Компьютерная верстка *Н. А. Школьниковой*

Подписано в печать 04.08.2020. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 15,64. Уч.-изд. л. 12,23. Тираж 300. Заказ 570.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.