МВД России
Санкт-Петербургский университет

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебник

Санкт-Петербург
2025

План-график 2025, поз. 4

УДК 378
ББК 74.48
П24

П24 Педагогика и психология высшей школы : учебник / Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, М. Р. Илакавичус [и др.]. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2025. — 560 с.

Авторский коллектив:
Гейжан Н. Ф. (гл. 7, 10, 17, закл.); **Душкин А. С.** (гл. 3, 4, 11, 15);
Илакавичус М.Р. (введ., гл. 2, 12, 14); **Духновский С. В.** (гл. 5);
Стрельникова Ю. Ю. (гл. 6); **Юренкова В. А.** (гл. 9, 13), **Кочин А. А.** (гл. 16);
Бородавко Л. Т. (гл. 18), **Журавлева Т. Л.** (гл. 8), **Филипенко Е. В.** (гл. 1 (в соавт.));
Тихомиров С. Н. (гл. 1 (в соавт.))

EDN: WBVGUO

В учебнике рассматриваются сущность и структура образовательного процесса, цели и содержание высшего образования в системе МВД России, технологии, методы, средства и организационные формы воспитания и обучения; в его структурную основу положены закономерности развития психолого-педагогического знания и логика целостного учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Особое внимание уделяется психологии отношений субъектов образовательного процесса высшей школы, внедрению современных психолого-педагогических технологий, повышению качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре.

Учебник предназначен для адъюнктов, педагогических работников образовательных организаций МВД России, в том числе проходящих обучение в школе педагогического мастерства, и соответствует программе дисциплины «Педагогика и психология высшей школы».

УДК 378
ББК 74.48

Рецензенты:
Сердюк Н. В., доктор педагогических наук, профессор
(Академия управления МВД России);
Ерофеева М. А., доктор педагогических наук, профессор
(Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);
Вахнина В. В., доктор психологических наук, профессор
(Университет прокуратуры Российской Федерации);
Павлова С. А., кандидат психологических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России)

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... 5
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ... 7
1.1. Педагогическая профессия: назначение и развитие ... 7
1.2. Педагогическая деятельность: содержание, виды, функции ... 21
1.3. Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы ... 31
1.4. Профессиональное саморазвитие личности преподавателя высшей школы ... 46
Глава 2. ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ... 57
2.1. История педагогики как область научного знания и основа для формирования педагогического мировоззрения ... 57
2.2. Педагогическая цивилизация естественного воспитания ... 60
2.3. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (краткий курс зарубежной педагогики и образования) ... 63
2.3.1. Образование в Древнем мире ... 64
2.3.2. Воспитание и образование Средневековья и Возрождения ... 71
2.3.3. Педагогическая мысль Нового времени ... 78
2.3.4. Зарубежная педагогика XIX века ... 85
2.3.5. Основные идеи зарубежной педагогики XX века ... 91
2.4. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (краткая характеристика развития отечественной педагогики) ... 97
Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ — ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ... 115
3.1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии высшей школы ... 115
3.2. Развитие идей педагогической психологии высшей школы в истории образования ... 126
Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 139
4.1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности в высшей школе ... 139
4.2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности в высшей школе ... 149
Глава 5. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ... 163
5.1. Идея «отношение» в научной мысли и представления об отношениях личности в отечественной психологии ... 163
5.2. Представления о межличностных отношениях ... 170
5.3. Характеристика межличностного взаимодействия ... 181
5.4. Социально-психологическая дистанция в отношениях: определение понятия и составляющие ... 187
Глава 6. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 215
6.1. Понятие мотивации деятельности и ее структура ... 215
6.2. Мотивы и мотивация учебной деятельности ... 223
6.3. Формирование мотивации учебной деятельности в высшей школе ... 236
Глава 7. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 249
7.1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека ... 249
7.2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе ... 256
7.3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся ... 266
Глава 8. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ... 273
8.1. Общая характеристика обучающегося высшей школы ... 273
8.2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе ... 277
8.3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе ... 285
Глава 9. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ... 297
9.1. Понятие и характеристики педагогического общения ... 297

9.2. Механизмы и условия эффективности педагогического общения ... 304
9.3. Пути совершенствования педагогического общения преподавателя и обучающихся в высшей школе ... 315
Глава 10. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ — ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ... 321
10.1. Предмет, основные категории и задачи педагогики высшей школы ... 321
10.2. Понятие о методологии педагогики высшей школы ... 327
Глава 11. СОДЕРЖАНИЕ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 345
11.1. Понятие и сущность содержания высшего образования ... 345
11.2. Система образования ... 356
11.3. Инновационные процессы в высшем образовании ... 363
Глава 12. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ... 373
12.1. Базовые положения дидактики высшей школы ... 373
12.2. Философские основания современной дидактики высшей школы ... 380
12.3. Актуальные аспекты дидактики высшей школы ... 386
12.4. Воспитывающее обучение в высшей школе МВД России ... 398
Глава 13. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 403
13.1. Методы и приемы обучения ... 403
13.2. Средства обучения ... 423
Глава 14. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 429
14.1. Краткая характеристика технологического подхода в педагогике ... 429
14.2. Основы проектирования профессионально ориентированной технологии обучения ... 437
14.3. Специфика профессионально ориентированной технологии обучения ... 448
Глава 15. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 455
15.1. Педагогический процесс: целостность, структура, закономерности ... 455
15.2. Организационные формы обучения в высшей школе ... 462
Глава 16. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 479
16.1. Формы контроля и оценки результатов обучения в высшей школе ... 479
16.2. Формирование оценочных материалов в системе высшего образования ... 490
Глава 17. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ... 499
17.1. Социальная и личностная сущность воспитания ... 499
17.2. Процесс и система воспитания ... 510
17.3. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе ... 518
Глава 18. МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ... 523
18.1. Методы воспитания в высшей школе ... 523
18.2. Соотношение понятий «методы», «приемы», «средства», «формы воспитания» ... 538
18.3. Особенности воспитания и управления в коллективе и через коллектив ... 543
18.4. Педагогическое управление процессом воспитания в высшей школе ... 550
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ... 555
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ... 557

ВВЕДЕНИЕ

Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаешь,
и любить тех, кому преподаешь.
В. О. Ключевский

В системе высшей школы России заметное место занимают образовательные организации МВД России. Образовательные организации в ведомственной высшей школе нуждаются в непрерывном совершенствовании образовательного процесса, его содержания, технологий, форм и методов. Обусловливается эта потребность рядом факторов.

В настоящее время образовательные организации МВД России перестраивают процесс подготовки кадров для органов внутренних дел в соответствии с многоуровневой системой высшего образования.

При этом они руководствуются:

а) федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования;

б) федеральными государственными требованиями;

б) квалификационными требованиями к специальной профессиональной подготовке выпускников федеральных государственных образовательных организаций, находящихся в ведении в МВД России.

В свете идей субъект-субъектных отношений, результативного взаимодействия педагогических работников и обучающихся педагогике и психологии высшей школы предстоит многое пересмотреть в своих концептуальных подходах, рекомендациях, решительно сократить поток жестких нормативов и указаний, обеспечив тем самым динамичное развитие конструктивной, творческой деятельности педагогических работников и обучающихся. Авторский коллектив учебника руководствовался стремлением сделать шаг к разрешению

данных проблем и противоречий, накопившихся за последнее десятилетие. России нужны специалисты, не только хорошо *знающие* выбранную ими деятельность, но и осознанно *занявшие* свою, уникальную по общезначимой самореализации *личностно-профессиональную позицию,* осмысленно принявшие ценности выбранной профессии. Обучающемуся сложно занять эту позицию, если в образовательном процессе не реализуются ориентиры гуманизации и гуманитаризации; если не создаются условия для овладения эффективными способами самообразования, включения в непрерывное образование; если профессиональное воспитание формализовано, отчуждено от его адресата. Все перечисленное особенно важно для высшей школы МВД России.

Предлагаемая структура учебника, содержательное наполнение глав — результат осмысления актуальных вопросов и проблем в области педагогики и психологии высшей школы, которые осознаны психолого-педагогическим сообществом, с учетом специфики образовательного процесса в системе МВД России.

Предметом особой заботы авторов явилось обеспечение логической стройности учебного материала таким образом, чтобы внутренняя логика была присуща не только каждой главе, но и характеризовала содержательные связи между отдельными главами. Важной задачей было раскрытие связей педагогических и психологических понятий и образовательной практики в высшей школе МВД России.

В предлагаемом учебнике на основе анализа передового педагогического опыта образовательных организаций высшего образования предпринята попытка удовлетворить запросы педагогических работников за счет внедрения в систему подготовки кадров для органов внутренних дел научно обоснованных нововведений и современных технологий воспитания и обучения. При этом авторы ставили своей задачей такое изложение материала, которое соответствует современным подходам в психолого-педагогической науке, раскрывает понятия в их традиционном и инновационном понимании, ориентирует на решение практических психолого-педагогических задач в высшей школе.

Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

1.1. Педагогическая профессия: назначение и развитие.
1.2. Педагогическая деятельность: содержание, виды, функции.
1.3. Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы.
1.4. Профессиональное саморазвитие личности преподавателя высшей школы.

1.1. Педагогическая профессия: назначение и развитие

Педагогическая профессия является едва ли не самой древней и, по существу, неотделима от развития общества. Для того чтобы это положение стало более понятным, обратим внимание на одну существенную деталь: человеческое общество не могло бы полноценно развиваться, если бы накопленный людьми социальный опыт не передавался из поколения в поколение. Педагог, выступая своеобразным связующим звеном между ними, по сути, является носителем социального опыта, а его профессиональное назначение состоит в том, чтобы в «сжатой форме» передавать этот опыт своим воспитанникам в виде культурных традиций, нравственных ценностей, научных знаний, умений, способов деятельности и т.д. В этой связи К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим... посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов»[1].

[1] Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 2. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1951. С. 32.

Обеспечивая преемственность в развитии исторических культур, педагог в своей деятельности представляет определенные государственные интересы, выражает требования общества и его социальных институтов. Кроме того, осуществляя процессы обучения и воспитания, он целенаправленно *формирует мировоззренческие позиции подрастающего поколения,* убеждения, этические оценки, социальные нормы, которые в совокупности формируют целостное отношение к миру, выступая в качестве ориентиров и регуляторов поведения. Эти особенности наделяют педагогическую профессию высокой социальной значимостью, а педагога[1] — особой ответственностью и чувством долга перед обществом и государством в целом, поскольку именно педагог призван выполнять *важнейшую созидательную функцию,* в процессе реализации которой не только формируется и развивается конкретная личность, но и определяется будущее любого государства.

В свое время древнегреческий философ Платон писал, что, если дурным мастером будет башмачник, то государство пострадает только от того, что его граждане будут плохо обуты, но если воспитатель будет скверно выполнять свои обязанности, то в стране появится целое поколение невежественных людей[2]. Неслучайно еще с античных

[1] Происхождение слова «учитель»: от древнего корня *-uk* («привыкать», «прививать») с добавлением суффикса *-тель* («сила или лицо, исполняющее свое предназначение в добровольном действии, занимающееся той или иной деятельностью (например, учитель, писатель, исполнитель и др.) Суффикс *-тель* в русском языке также «привязан» к словам, которые обозначают предметы, предназначенные для того или иного действия (наполнитель, накопитель и др.), то есть учитель призван еще и «наполнять умы» обучающихся знаниями, нравственными ценностями и т. д. То есть учитель — это тот, кто учит, связывает представления учеников в единое целое, «привязывает» учеников не только к своему предмету, давая необходимые знания, прививая какие-либо навыки, но и «привязывает» их к жизни в целом посредством воспитания и обучения.
Сочетание этимологии слов «учение» как «привитие, установление связи» и суффикса *-тель* как «добровольного делателя, исполняющего чью-либо волю» порождает единое представление об учителе как о «добровольном исполнителе чьей-либо воли, прививающем и привязывающем сердца и умы учащихся к источнику этой воли». В данном контексте «воля» — социальный заказ государства и общества, который призван выполнять учитель.

[2] Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 239 с.

времен воспитание рассматривалось как часть государственной политики, как «первостепенное дело», а непосредственная деятельность педагога — как *«должность гораздо весомее самой высокой должности в государстве»*[1], поскольку основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества (Цицерон).

Исходя из этого, считалось, что судьба государства находится в руках учителей, определяющих воспитание подрастающего поколения, от дальнейших решений и действий которого будут зависеть жизнь всего человечества, его настоящее и будущее. *Педагог, трудясь в настоящем, «растит будущее» — гласит народная мудрость*. Поэтому педагогическая профессия и связанная с ней деятельность во все времена воспринимались как важнейшая миссия, направленная на служение людям и обществу в целом, а профессия педагога, по мнению известного чешского педагога Я. А. Каменского, была (и остается до настоящего времени) превосходной, как никакая другая под солнцем[2].

Говоря о роли педагогической профессии, отметим, что ее специфические особенности проявляются в профессиональных функциях и характере труда педагога.

Так, в соответствии с известной классификацией профессий, предложенной Е. А. Климовым[3], профессия педагога относится к группе «человек — человек» (врач, юрист, социальный работник и т. п.), где предметом труда является непосредственное взаимодействие и общение с другими людьми или их обслуживание.

Согласно исследованиям ученого, тип профессий, относящийся к категории «человек — человек», предполагает обязательное владение следующими личностно-профессиональными качествами: устойчивое психоэмоциональное состояние, высокая степень саморегуляции, стремление к бесконфликтному взаимодействию и эффективной

[1] Глузман Н. А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Н. А. Глузман, Т. В. Пожидаева. — Симферополь : АРИАЛ, 2018. С. 10.

[2] Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1995. С. 248-284.

[3] Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие. — М : Изд-во Московского университета, 1995. — 224 с.

коммуникации с другими людьми, способность к эмпатии, состраданию, умение слушать и понимать намерения окружающих людей, наблюдательность, глубокая и оптимистическая убежденность в порядочности другого человека, основанная на уверенности, что он обязательно станет лучше, а также наличие такта, широкого кругозора и т. д.

Кроме того, человеку этой профессиональной схемы свойственны, по мнению Е. А. Климова, умение управлять производственным коллективом и руководить отдельными людьми, учить, воспитывать и осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей[1].

Как видим, представленные характеристики полностью соответствуют профессиональной деятельности педагога. Однако от других профессий она отличается, во-первых, тем, что целью педагогического труда является воспитание, обучение, развитие личности, а объектом педагогического воздействия и одновременно продуктом труда педагога — человек, самый уникальный продукт, созданный природой. И не просто человек, а его душа, глубокий внутренний мир, индивидуальность, неповторимость, его духовность. *«Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать о том, что вкладываем в душу человека»,* — писал выдающийся педагог прошлого столетия В. А. Сухомлинский[2].

Второе отличие заключается в том, что педагогическая профессия относится одновременно и к группе *преобразующих,* и к группе *управляющих* профессий. Отсюда становится очевидным, что деятельность педагога направлена не только на становление и преобразование личности воспитанника, но и на управление сложным и весьма длительным процессом ее интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного, эстетического и физического развития.

Третья особенность, отличающая педагогическую профессию от всех остальных, относящихся к группе «человек — человек», заключается в том, что она осуществляется в условиях повышенной моральной ответственности за духовно-нравственное, физическое, психическое здоровье, жизнь и будущее подрастающего поколения.

---

[1] Там же. С. 176.

[2] Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3. — М. : Педагогика, 1981. С. 123—124.

Несколько ключевых особенностей педагогической профессии были выделены и описаны В. А. Сластениным[1]. По его мнению, своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Гуманистический характер педагогической профессии. Гуманизм (от лат. humanus — человечный) — это система воззрений (взглядов, идей, убеждений), утверждающая *человека высшей ценностью,* признающая его право на жизнь, свободу, достоинство, предполагающая уважение к личности вне зависимости от исполняемых ею в обществе социальных функций и ролей.

Приоритетом в системе гуманистических воззрений является благополучие человека, а необходимой социальной нормой взаимоотношений — соблюдение *принципов* человечности, справедливости, равенства, взаимного уважения, толерантности, признания самоценности каждой личности, ее культурных, национальных особенностей и т. д. Придерживаясь указанных принципов, возможно достичь не только согласия между людьми, но и их мирного, бесконфликтного сосуществования в обществе.

Рассмотренные принципы исторически обусловлены и отражают определенные общественные потребности в виде духовно-нравственных ценностей и идеалов, которые всегда экстраполировались обществом на процессы воспитания и обучения подрастающего поколения, соответственно, связывались с профессией педагога и его деятельностью.

Так, швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, провозглашая любовь к детям в качестве важнейшего средства воспитания, считал ее основополагающей характеристикой педагогической деятельности.

«Учитель немецких учителей» А. Дистервег приоритетной целью воспитания считал гуманность педагога по отношению к своим ученикам, под которой подразумевал «служение истине, добру, красоте,

[1] Сластенин В. А. и др. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2013. С. 10.

стремление к благородным общечеловеческим целям»[1]. Особая роль в реализации этой цели должна, по его мнению, принадлежать учителю.

Русский писатель Л. Н. Толстой педагогическую профессию также связывал с уважением к своим воспитанникам, признанием их права выбора, считая свободу ведущим принципом обучения и воспитания. По его мнению, подлинно гуманной может быть только та школа, в которой обучающиеся не рассматриваются в качестве «дисциплинированной роты солдат, которой нынче командует один, а завтра другой поручик»[2], а та, где отношения между педагогом и воспитанниками построены на истинно гуманных принципах.

В 50-60-е гг. XX в. значительный вклад в развитие теории и практики гуманистического воспитания внес В. А. Сухомлинский. Гуманистическая идея, пронизывающая всю его педагогическую деятельность, заключалась в воспитании во имя счастья ребенка. В. А. Сухомлинский считал, что в педагогической профессии уже исторически заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении педагога *воспитывать в человеке человеческое*. Известный педагог заключал, что *не власть и подчинение, а уважение и любовь должны лежать в основе педагогической деятельности, поскольку гуманное общество могут создать лишь гуманные люди*.

Позднее в 70-90-е гг. XX в. большой вклад в развитие идей гуманизма вносят педагоги-практики Ш. А. Амонашвили, В. П. Беспалько, В. А. Караковский, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, Н. Е. Щуркова, И. П. Иванов, О. А. Газман и др. В этот период инновационными признаются принципы практического и универсального гуманизма, а связанные с ним духовные ценности, такие, как Свобода, Мир, Добро, Человек, Труд, Истина, Красота и др. становятся основополагающими ориентирами нового педагогического мышления и педагогической деятельности. Широкое воплощение гуманистических идей воспитания в педагогическую теорию и практику образовательных организаций приводит к научно-теоретическому обоснованию личностно ориентированного подхода в педагогике, который позднее становится личностно развивающим, обеспечивая само-

[1] Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М. : Учпедгиз, 1956. С. 237.

[2] Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1989. С. 362.

определение и самореализацию гармоничной личности в различных сферах ее жизнедеятельности.

Сегодня концептуальные основы гуманизма реализуются в виде тенденций к *гуманизации* (образно говоря, к очеловечиванию) *и гуманитаризации* (окультуриванию) современного образования, где основной целью и смыслом становится *ориентация на развитие личности,* что, в свою очередь, требует кардинального изменения содержания задач, стоящих как перед системой образования в целом, так и перед каждым педагогом в частности.

И если еще несколько десятилетий назад педагог выступал в качестве «транслятора знаний» и обязан был «вооружать обучающихся умениями и навыками», то гуманизация в качестве приоритетной выдвигает принципиально иную задачу — всемерно способствовать личностному развитию обучающихся. В связи с этим гуманизация настоятельно требует изменения в системе ключевых отношений «педагог — обучающийся» и установления принципиально новых субъект-субъектных отношений на основе принципа сотрудничества и сотворчества. В этой связи В. А. Караковский писал: «Если педагог учитывает особенности каждого обучающегося, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность и не подавляет своим авторитетом, то объект деятельности становится ее субъектом. В связи с этим педагогическая деятельность из субъект-объектной превращается в субъект-субъектную»[1].

Необходимо также отметить, что при таком подходе процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретет оптимальный характер только тогда, когда обучающийся будет иметь возможность выступать полноценным и полноправным субъектом обучения и воспитания, а сам образовательный процесс, согласно высказыванию Л. С. Выготского, будет ориентирован на зону ближайшего развития[2].

---

[1] Караковский В. А. Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. 2-е изд., доп. — М. : Педагогическое сообщество России, 2000. — 253 с.

[2] Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. — М. : Педагогика, 1983. С. 68.

Именно идеи гуманизации ориентируют педагога на создание благоприятной образовательной среды, необходимых социально-педагогических и психологических условий, способствующих максимальному раскрытию и развитию личности обучающихся, поэтому, как отмечают многие ученые, современный педагог должен не столько учить и воспитывать, сколько активизировать стремления обучающихся к познанию объективной реальности, мотивировать к личностному и профессиональному развитию, создавать необходимые предпосылки для самодвижения и самосовершенствования.

Подобная переориентация субъективных позиций в диаде «педагог — обучающийся» неизбежно влечет за собой кардинальные изменения в методике преподавания учебных дисциплин, требуя совершенно иного подхода в выборе педагогических технологий, методов и приемов, используемых в образовательном процессе. В этой ситуации гуманистическая ориентация может быть успешно реализована педагогом в таких формах организации деятельности, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения с обязательным акцентом на проявление активности, самостоятельности и инициативности самих обучающихся.

Гуманизация также предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Эта педагогическая задача требует построения образовательного процесса на основе аксиологического, личностно ориентированного, полисубъектного, системно-деятельностного и иных подходов, которые не только «очеловечивают деятельность» субъекта педагогического процесса, но и способствуют *гуманизации педагогического сознания преподавателя*.

Подводя краткий итог вышесказанному, отметим, что гуманность является *сущностной чертой педагогической профессии*. Гуманистическая природа педагогической деятельности проявляется в целостном понимании человеческой личности и признании гармоничного развития ее интеллектуальных, духовно-нравственных возможностей. С позиций гуманизма цель педагогической деятельности состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, активным,

саморазвивающимся субъектом, ответственным за свою жизнь, результаты принятых решений и за все происходящее в настоящий момент.

Коллективный характер педагогической профессии является еще одной особенностью педагогической деятельности, которая была выделена В. А. Сластениным и другими учеными.

Коллективный характер педагогической деятельности предполагает, что на обучающегося постоянно воздействует не только отдельный педагог, но и коллектив образовательной организации в целом, а также семья, другие субъекты и социальные институты, осуществляющие в той или иной степени воспитательное воздействие на личность. В этой ситуации определить наиболее весомый вклад какого-либо одного участника педагогического процесса достаточно сложно, а чаще вовсе не представляется возможным. Следовательно, можно сделать вывод о том, что воспитание — это, по сути, коллективное дело.

Однако зададимся вопросом: каким должен быть педагогический коллектив, чтобы полноценно осуществлять всестороннее формирование гармонично развитой личности?

Отвечая на поставленный вопрос, обратимся к определению понятия «педагогический коллектив». В «Терминологическом словаре студента» находим следующее толкование: «это общность педагогов образовательной организации, объединенная на основе общих мировоззренческих взглядов, воспитательных целей и задач»[1].

Идею о необходимости консолидации педагогов-единомышленников, педагогов-соратников в единый идейный коллектив высказывали в свое время К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. П. Сорока-Росинский, В. А. Сухомлинский и другие известные педагоги. По их мнению, истинный педагогический коллектив создает свою уникальную и неповторимую воспитательную систему, выстраивает образовательный процесс на основе сотрудничества педагогов и обучающихся, где взаимное уважение является основополагающей ценностью и основным нравственным ориентиром. По мнению В. А. Сухомлинского, дружный педагогический коллектив — это залог успеха воспитательной работы, стер-

[1] Терминологический словарь студента / под ред. С. С. Ситничук. — Красноярск : КГПУ имени В. П. Астафьева. 2016. — 198 с.

жень любой воспитательной организации, сила морального и идейного влияния педагогов на обучающихся[1].

Результатом деятельности успешного педагогического коллектива является создание *единого воспитательного коллектива* образовательной организации, участником которого, наравне с педагогами, обязательно выступает *коллектив обучающихся*.

Критерием эффективного функционирования целостного воспитательного коллектива выступает целенаправленное поддержание благоприятного социально-психологического климата, обеспечивающего комфортное положение каждого его члена и способствующего развитию доброжелательных межличностных отношений. Сплоченные коллективы, отмечал А. С. Макаренко, создаются там, где весь воспитательный процесс строится на общих усилиях всех участников, в том числе на основе развитого коллективного самоуправления[2], где педагогический и ученический коллективы выступают полноправными субъектами управления и собственного саморазвития.

Воспитатель, отмечал А. С. Макаренко, должен вести себя так, чтобы каждое его действие, каждое движение и сказанное в коллективе слово воспитывало, было примером и нравственным ориентиром для обучающихся. В этой связи педагогический коллектив любой образовательной организации необходимо рассматривать, прежде всего, как коллектив тружеников, объединенных общими целями, устремлениями, деятельностью, чувством ответственности за выполняемое дело, как яркий пример для обучающихся, на который следует ориентироваться в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

Особенностью коллективного труда является совместная и одновременно индивидуальная ответственность каждого за результаты профессиональной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический и ученический коллективы, мотивирует их к самодисциплине, самоорганизации и постоянному профессионально-личностному самосовершенствованию.

---

[1] Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. — М. : Молодая гвардия, 1975. — 238 с.

[2] Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 4 т. Т. 4. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1965.

Творческий характер педагогической профессии. Важнейшей особенностью педагогической профессии является ее творческий характер. Одна из первых попыток описать высший уровень профессиональной деятельности педагога — его творчество — принадлежит А. Дистервегу, который в своем труде «Руководство к образованию немецких учителей» писал, что есть добросовестные педагоги, добивающиеся в своей профессиональной деятельности весьма высоких результатов, но есть и те, которые доходят до гениальной виртуозности, ими являются только прирожденные учителя: «Он — учитель по призванию; его нельзя представить себе не кем иным, как учителем... он находит свое счастье в обучении... Преподавание обратилось в его жизнь, в его пищу; оно нераздельно связано с ним»[1].

Очевидно, что в середине XIX в. А. Дистервег напрямую не связывал мастерство педагогов с творчеством, не называл педагога «творчески работающим». Однако по приведенному выше описанию несложно догадаться, что речь идет о качественно ином уровне педагогического профессионализма и творческой инициативе педагога, свидетельствующих, вероятно, и о высоких результатах труда, без стремления к которым педагог неизбежно попадает *во власть трех педагогических «демонов»: рутинности, банальности, механичности*[2].

На творческий характер педагогической профессии обращали внимание и другие педагоги прошлых столетий, например, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. Классики педагогической мысли исходили из основного положения о том, что настоящий педагог, если он стремится к искусному выполнению своих профессиональных обязанностей, должен доводить учебно-воспитательную деятельность до высшей степени совершенства, глубоко знать психолого-педагогическую теорию, хорошо владеть педагогическими умениями и навыками, быть глубоко нравственным человеком, иметь хорошо развитые профессионально значимые личностные качества.

Творческий характер педагогической деятельности является объектом изучения и современных ученых — М. М. Поташника,

[1] Дистервег А. Ф. Избранные педагогические сочинения. С. 202—203.
[2] Там же.

В. А. Кан-Калика, И. П. Раченко, А. В. Хуторского, М. В. Кларина, Н. В. Кузьминой, Ю. Л. Львова и др. Специфику творчества педагога они сравнивают с искусством актера и режиссера, отмечая при этом, что *труд педагога нетворческим не бывает и быть не может в принципе,* поскольку неповторимы обстоятельства, в которых творит педагог, индивидуальны личностные особенности каждого обучающегося, уникален и сам педагог, а его профессиональные решения и действия всегда обусловлены влиянием постоянно меняющихся социально-психологических и педагогических факторов, что в определенной степени является той движущей силой, которая побуждает педагога действовать нестандартно, то есть творчески.

Творчески работающий педагог так же, как и любой ученый, писатель или исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими этапами эвристического поиска, которые предполагают:

— анализ противоречий, послуживших причиной возникновения проблемы (проблемной ситуации), которую необходимо разрешить;

— обдумывание и выдвижение возможных гипотез и вариантов решения;

— анализ имеющихся и необходимых средств для решения возникшей ситуации и достижения намеченного результата;

— принятие решения, собственно педагогические действия (деятельность);

— проверка и оценка полученных результатов;

— формулировка новых задач.

Все указанные этапы органически взаимосвязаны между собой в единую функционально-динамическую структуру педагогической деятельности. Нивелирование значимости любого из указанных этапов приведет к существенному снижению эффективности творческого процесса или полному отсутствию результата. Только на основе глубокого анализа возникающей ситуации нацеленный на творческий процесс и заинтересованный в успехе педагог способен устанавливать глубокие причинно-следственные связи, вычленять существенные признаки из комплекса второстепенных, находить новые, оригинальные пути и методы выхода из сложившейся ситуации, способен к осознанной саморефлексии и т. д.— все это в совокупности, по мнению Ю. З. Кушнера, позволяет глубже проникать в сущность учебно-

воспитательного процесса, видеть его противоречия, находить закономерности развития, определять действенные технологии педагогического влияния на личность и коллектив обучающихся в целом[1].

Приведенное высказывание ученого является, на наш взгляд, весьма значимым, поскольку педагогическая деятельность — это постоянный творческий поиск оптимальных решений разнообразных педагогических задач, смелый эксперимент, требующий от педагога развитых педагогических способностей и мастерства.

Степень творческой реализации конкретного педагога зависит от многих других факторов, например, от профессиональной мотивации, желания и стремления сделать учебно-воспитательный процесс максимально эффективным и привлекательным для обучающихся, от уровня методической компетентности, опыта работы, наблюдательности, инициативности и т. д. Необходимо отметить, что приведенные характеристики очень индивидуальны и в деятельности конкретного педагога проявляются по-разному. В связи с этим в теории педагогики описаны различные уровни творческой активности педагога.

Так, например, В. А. Кан-Калик выделяет четыре уровня педагогического творчества, которые последовательно проходит творчески работающий педагог[2]:

1. *Воспроизводящий (репродуктивно-творческий) уровень.* Педагог, как правило, начинающий, имеет сложившуюся систему знаний, умений и навыков, позволяющих ему успешно выполнять профессиональные функции. Однако, решая профессиональные задачи, он старается придерживаться учебно-методических инструкций и правил, предпочитая работать по существующим образцам или шаблонам. На этом уровне творческая активность педагога минимальна и проявляется преимущественно в незначительных коррективах содержания или приемах реализуемой педагогической деятельности.

2. *Уровень оптимизации.* На данном этапе педагог ведет поиск ответа на вопрос: «Какие педагогические действия и их сочетание дадут оптимальный, более эффективный результат учебно-

[1] Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2001. С. 8.
[2] Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.

воспитательного процесса?». В этой ситуации творческая деятельность педагога будет занимать более высокую позицию (по сравнению с первым уровнем) и состоять, например, в умелой комбинации известных средств, методов, форм и приемов педагогической деятельности; в теоретическом и практическом обосновании целесообразности применения тех или иных педагогических средств при решении однотипных учебно-воспитательных задач; в выборе из множества возможных решений тех, которые при минимально необходимых затратах времени и усилий со стороны педагога и обучающихся дадут максимально эффективный результат и др.

3. *Эвристический уровень*. Творческая деятельность связана с активным поиском новых решений педагогических задач. На данном этапе педагог проявляет себя как исследователь. Он уверенно демонстрирует аналитические и конструктивно-прогностические способности, на основе собственного опыта формулирует нестандартные педагогические задачи, находит наиболее эффективные способы их решения, использует в педагогической деятельности элементы новаторства, совершенствует имеющиеся методики преподавания и воспитания и т. д.

4. *Личностно-самостоятельный творческий уровень* является высшим, на котором педагог выступает в качестве *творца*. Данный этап характеризуется полной самостоятельностью педагога, поскольку он не только усовершенствует имеющиеся методики обучения и воспитания, но и разрабатывает принципиально новые высокоэффективные техники и технологии с опорой на запланированные результаты исследовательского поиска.

Конечными «продуктами» педагогического творчества (как индивидуального, так и коллективного) являются педагогические инновации, направленные на совершенствование образовательного процесса или педагогической системы в целом. Такой педагогический опыт особенно ценен, поскольку он открывает новые перспективные пути развития в образовательной практике и педагогической науке.

В целом же необходимо отметить, что творческое отношение к делу является важнейшим условием любой профессиональной деятельности, но именно в профессии педагога творчество становится аб-

солютной нормой, без которой данная деятельность не *может быть развивающей и по-настоящему эффективной для обучающихся.*

1.2. Педагогическая деятельность: содержание, виды, функции

Педагогическая деятельность в образовательной организации высшего образования имеет большое социальное значение, поскольку речь идет о формировании будущего специалиста, от уровня профессиональной подготовленности которого в значительной степени зависит экономическое, политическое и культурное развитие современного общества.

Вопросам профессионально-педагогической деятельности и различным ее аспектам посвящены научные исследования И. А. Зимней, С. И. Архангельского, А. В. Барабанщикова, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и других ученых. Однако, несмотря на большое количество научных трудов, следует отметить, что до настоящего времени в теории педагогики нет единого общепринятого определения данного феномена.

Так, например, рассматривая педагогическую деятельность в процессуальном плане, В. А. Сластенин отмечает, что по своей природе эта деятельность есть не что иное, как *процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней*[1].

Педагогическую деятельность И. А. Зимняя трактует как *воспитывающее и обучающее воздействие педагога,* направленное на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие обучающихся, одновременно выступающее и как основа их саморазвития и самосовершенствования[2].

Г. М. Коджаспирова, раскрывая сущность профессиональной деятельности педагога, обращает внимание еще на одну важную особенность — на *создание в образовательном процессе оптимальных педагогических условий* для воспитания, обучения, развития и само-

[1] Сластенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. — М. : Прометей, 1997. — 200 с.
[2] Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. — М. : Логос, 2000. С. 262.

развития обучающихся, предоставление им широкого выбора возможностей свободного и творческого самовыражения[1].

Несмотря на различное смысловое содержание приведенных определений, важно отметить, что они не противоречат друг другу, напротив, гармонично дополняют и раскрывают различные стороны педагогической деятельности, которую в широком смысле можно определить *как род профессиональной деятельности, направленный на достижение поставленных учебно-воспитательных целей и обеспечение отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса при передаче научно-практического и профессионального опыта*.

Цель педагогической деятельности, осуществляемой в том числе в условиях высшей школы, заключается в подготовке высококвалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного и ответственного специалиста, стремящегося к постоянному личностному и профессиональному росту, готового включиться в политическую, общественную, культурную и другие сферы жизни общества, проявляя социальную активность и высокий уровень гражданского самосознания.

Воплотить в жизнь поставленную цель призван *педагогический работник,* который, согласно п. 21 ст. 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[2], являясь физическим лицом, состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся.

Должностные обязанности, основные виды деятельности, профессиональные компетенции педагогического работника образова-

[1] Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. — М. : Academia, 2005. — 173 с.

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Нормативно-правовые акты приведены в соответствии с данными официального интернет-портала правовой информации Pravo. gov. ru (дата обращения 10.06.2025).

тельной организации высшего образования определяются (помимо указанного выше федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») приказами, инструкциями и положениями Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, а также уставом образовательной организации, федеральным государственным образовательным стандартом и иными документами, которые регламентируют его профессиональную деятельность.

Необходимо отметить, что деятельность педагогического работника высшей школы — явление многоаспектное, в связи с чем ее правомерно рассматривать как достаточно сложную систему, обладающую такими общими свойствами, как *полиструктурность и целостность*. В частности, согласно п. 6 ст. 47 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», полиструктурность предполагает «... учебную (преподавательскую) и воспитательную работу, в том числе практическую подготовку обучающихся, индивидуальную работу с обучающимися, научную, творческую и исследовательскую работу, а также другую педагогическую работу, предусмотренную трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом».

Объективно, в силу особенностей и специфики образовательных организаций высшего образования, деятельность каждого педагогического работника осуществляется одновременно в различных сферах, в каждой из которых он призван выполнять различные роли и реализовать разные функции в тех или иных видах профессиональной деятельности.

Традиционно в условиях высшей школы осуществляются следующие виды педагогической деятельности:

— учебная;
— методическая;
— научно-исследовательская;
— воспитательная.

Учебная работа является основным видом профессиональной деятельности педагогического работника и *направлена на формирование у обучающихся* научного мировоззрения, системы современных профессиональных знаний, *умений, навыков и компетенций, а так-*

же на реализацию в образовательном процессе целей воспитания и развития личности будущего специалиста. Осуществляемая в высшей школе учебная работа имеет свою специфику и кардинально отличается от деятельности, например, школьного учителя. Так, в частности, учебная деятельность педагогического работника высшей школы предполагает увеличение доли прикладного компонента в подготовке будущих специалистов, ориентацию учебного процесса на самостоятельную деятельность обучающихся и обеспечение их профессионально-личностного развития, что позволяет формировать целостную систему обобщенных знаний, комплекс профессиональных умений, навыков и необходимых компетенций. Учебная деятельность также предполагает практико-ориентированный, исследовательский характер, что позволяет обучающимся высшей школы проявлять познавательную активность, инициативность и высокую заинтересованность в получении образовательных результатов, необходимых профессиональных компетенций и т. д.

Специфика образовательной деятельности в высшей школе определяет основные обязанности педагога в области учебной работы, к которым традиционно относят организацию и проведение учебных занятий (лекций, семинаров, практических, лабораторных работ); разработку лекционных курсов и планов учебных занятий; осуществление текущего и итогового контроля (зачетов, экзаменов); курирование учебных и производственных практик; осуществление консультаций; руководство курсовыми проектами, выпускными квалификационными работами, научно-исследовательскими работами, самостоятельной работой обучающихся и др.[1] С учебной деятельностью непосредственно связана методическая.

Методическая работа — это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность, направленная на повышение научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства педагогических работников[2].

[1] Педагогика высшей школы : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.

[2] Лизинский В. М. О методической работе в школе. — М. : Педагогический поиск, 2002. С. 11.

По мнению Е. А. Коняевой и Л. Н. Павлова, методическая работа — это часть системы непрерывного образования преподавателей, педагогов, целью которой является освоение наиболее рациональных методов подготовки педагога к организации и ведению образовательной работы, обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта[1].

Методическая работа в образовательной организации высшего образования, как правило, планируется и организуется по следующим основным направлениям: разработка и совершенствование содержания программ учебных дисциплин, учебно-методического обеспечения дисциплин и иных методических материалов, необходимых для проведения всех видов учебных занятий; внедрение в образовательный процесс новых образовательных технологий, педагогических техник, форм, методов обучения и воспитания с целью повышения качества преподавания учебных дисциплин; изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, участие в учебно-методических советах, секциях и иных мероприятиях, повышающих профессиональную квалификацию и методическое мастерство педагогических работников и др.

Неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагогического работника высшей школы является обязательное проведение научных исследований.

Научно-исследовательская работа является специфической формой реализации творческого потенциала и профессионализма преподавателей высшей школы. Научно-исследовательская работа реализуется по нескольким направлениям (научно-исследовательская, научно-организационная, научно-информационная, научно-педагогическая, научно-методическая) и включает следующие виды: написание и защита диссертационных исследований; выполнение инициативных и заказных научно-исследовательских работ; публикация научных статей, монографий, издание учебников, учебных, учебно-методических и иных пособий, обеспечивающих образовательный процесс; участие в научных конференциях, форумах и семинарах; рецензирование и редакти-

[1] Коняева Е. А., Павлова Л. Н. Краткий словарь педагогических понятий. — Челябинск : Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2012. С. 81.

рование научных трудов; руководство научно-исследовательской работой обучающихся[1].

Одним из значимых направлений педагогической деятельности является включение в научно-исследовательский процесс обучающихся, что создает не только необходимые предпосылки для активного развития научного мировоззрения последних, но и приобщает к самостоятельной научно-поисковой деятельности, формированию собственной научной позиции, внутренней мотивации и личностной установки на занятие исследовательской деятельностью на профессиональной основе.

Необходимо также отметить, что объектами научно-педагогического исследования могут выступать практически все составляющие образовательного процесса, среди которых ключевые позиции занимают процесс личностного и профессионального становления будущих специалистов, условия повышения эффективности образовательной процесса, организация и реализация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

С учебной, методической и научно-исследовательской деятельностью тесно связана воспитательная работа преподавателей высшей школы.

Воспитательная работа. Основной целью воспитания обучающихся является развитие их профессиональной культуры, формирование профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих их саморазвитие и самоактуализацию. Воспитательная работа в условиях высшей школы осуществляется как в процессе преподавания учебных дисциплин преимущественно гуманитарного цикла, так и во внеучебное время в процессе активного вовлечения обучающихся в различные виды просоциальной деятельности (творческую, спортивно-оздоровительную, волонтерскую, гражданско-патриотическую и т. д.). Важно, чтобы каждый педагогический работник, осуществляющий воспитательный процесс, отчетливо осознавал значимость воспитательного взаимодействия с обучающимися.

[1] Организация научной деятельности в образовательных и научных организациях МВД России : учебное пособие / [Н. Ф. Гейжан, А. С. Душкин, Н. В. Гладких и др.] — СПб. : СПбУ МВД России, 2021. — 84 с.

Рассмотренные виды педагогической деятельности, реализуемые в совокупности, обеспечивают не только эффективное обучение, воспитание и развитие будущих специалистов, но и требуют от профессорско-преподавательского состава постоянного повышения педагогического мастерства при выполнении различных профессиональных функций, объективно присущих педагогической деятельности. Однако, прежде чем начать рассмотрение вопроса о профессиональных функциях, обратимся к *структуре педагогической деятельности преподавателя высшей школы*.

Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, опираясь на психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, трактующего ее как единство цели, мотивов, действий и результата.

Взяв же за основу структуру педагогического процесса, состоящую из цели, содержания, методов, средств, форм, результатов и активных субъектов (педагогов и обучающихся), можно не только проследить логику педагогической деятельности, но и выделить ее *основные структурные компоненты*.

Так, например, А. К. Маркова, исследуя структуру педагогической деятельности, приводит, на наш взгляд, достаточно емкое и одновременно лаконичное описание педагогической деятельности: «Ее объект — личность другого человека; ее цель — развитие и воспитание этой личности в определенном направлении; ее содержание — приобщение личности к опыту человечества; ее средства — организация соответствующей деятельности объекта воспитания; ее специфика в том, что ее объект одновременно является субъектом педагогической деятельности»[1].

Для того чтобы педагогическая деятельность была успешной, ее нужно строить *системно* (Ю. К. Бабанский, И. Ф. Харламов, В. А. Сластенин и др.)[2]. Возможность такого построения существует при реализации *системно-функциональной теории* педагогической деятельно-

[1] Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.

[2] Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

сти, разработанной Н. М. Таланчуком[1]. Содержание профессионально-педагогической деятельности в его концепции рассматривается как реализация системы педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач, где решение любой педагогической задачи предполагает реализацию взаимосвязанных функций.

Указанная теория имеет исключительное значение в том смысле, что она позволяет построить педагогическую деятельность не как набор разрозненных и малосвязанных действий педагога, а в системе заданных условий, *когда* реализация одной функции становится важным определяющим условием для осуществления последующей функции, создавая тем самым необходимые предпосылки для достижения поставленной цели.

Рассмотрим содержание функций педагогической деятельности более подробно:

— *диагностическая функция* направлена на всестороннее изучение индивидуально-психологических особенностей как отдельной личности обучающегося, так и социально-психологических характеристик группы или коллектива обучающихся с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса;

— *функция планирования* (или проектирования и конструирования), когда с учетом полученных результатов педагогической диагностики педагогом определяются конкретные цели и задачи учебно-воспитательной деятельности, осуществляется ее планирование, обеспечивается стратегическая направленность проектируемых форм, методов, средств педагогической деятельности, конструируется целостная «модель» или проект предстоящей деятельности, осуществляется предварительная оценка результатов последствий реализации тех или иных замыслов педагога;

— *организационная функция* заключается в реализации намеченного ранее плана (проекта) и выражается в непосредственном управлении деятельностью субъектов педагогического процесса, в организации их взаимодействия, вовлечении в различные виды

[1] Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: Стратегемы развития педагогической теории и практики. — Казань : ИССО РАО, 1996. — 71 с.

учебной и просоциальной деятельности с целью реализации поставленных учебно-воспитательных задач и др.;

— *эмоционально-мотивационная функция* обеспечивает формирование готовности обучающихся к решению поставленных задач; данная функция предполагает организацию педагогической деятельности с учетом социально ценных и личностно значимых мотивов и потребностей обучающихся; стимулирование их эмоционального настроя и отношений к организуемой совместной деятельности; формирование психологической готовности обучающихся к указанной деятельности и т. д.

— *коммуникативная функция* направлена на установление и поддержание оптимальных в воспитательном отношении межличностных контактов и сотрудничества в системе «педагог — обучающиеся», «педагог — педагог», «обучающийся — обучающиеся» с целью обеспечения психологически комфортных условий для развития и раскрытия профессионально-личностных особенностей всех субъектов образовательного процесса;

— *формирующая функция* предполагает перевод общезаданных образовательных целей в личностно значимые цели деятельности самих обучающихся и на этой основе формирование активной жизненной позиции, социально ценных и профессиональных качеств обучающихся, побуждение к личностному и профессиональному саморазвитию;

— *контрольно-аналитическая и оценочная функция* включает в себя осуществление систематического контроля за деятельностью субъектов педагогического процесса, всесторонний анализ и объективную оценку полученных результатов;

— *координирующая и коррекционная функция* предполагает согласование педагогических усилий всех участников образовательного процесса и их коррекцию, умение выявлять имеющиеся недостатки в организации и осуществлении учебно-воспитательной, а также собственной профессиональной деятельности, оперативно корректировать и своевременно устранять возникшие недостатки, совершенствовать учебно-воспитательный процесс и связанную с ним профессионально-педагогическую деятельность;

— *функция совершенствования* предполагает творческий поиск новых форм и методов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и педагогической деятельности в целом.

Рассмотренные функции, по мнению Н. М. Таланчука, образуют *синергетическую целостность,* а реализуемые в определенной последовательности, они вполне могут образовывать *технологический алгоритм педагогической деятельности,* поскольку все перечисленные функции инвариантны, то есть постоянны при решении *любых учебно-воспитательных задач,* однако их *содержательное наполнение является вариативным* (изменчивым) и полностью зависит *от цели и характера решаемой* педагогом той или иной *образовательной задачи*[1].

Учитывая функциональную многоаспектность профессиональной деятельности, следует отметить, что ее эффективность будет во многом зависеть от уровня сформированности у педагога необходимых профессиональных умений, навыков и компетентности.

Компетентность А. К. Маркова определяет как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. В связи с этим ею были выделены и описаны несколько видов компетентности, которые в совокупности являются показателем высокого профессионализма и личностной состоятельности педагога. К ним были отнесены:

— *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

— *социальная компетентность* — владение умениями вести совместную профессиональную деятельность, сотрудничать; социальная ответственность за результаты своего труда;

— *личностная компетентность* — владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

— *индивидуальная компетентность* — владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самосовершенствованию.

[1] Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики.

По мнению А. К. Марковой, основой профессиональной компетентности является педагогическая умелость, то есть владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают педагогически целесообразную организацию образовательного процесса на высоком профессиональном уровне[1]. В своей книге «Психология труда учителя» А. К. Маркова выделяет и описывает девять групп педагогических умений, которые реализуются в педагогических техниках, технологиях, методических приемах[2]. Указанные профессиональные умения в полном объеме присущи педагогической деятельности преподавателя высшей школы, а в совокупности с ярко выраженными профессионально-личностными качествами, педагогическим мастерством и творческой инициативой становятся важнейшим показателем его профессионализма.

Исследователи справедливо формулируют вопрос: «Каков же все-таки исчерпывающий набор личностных и профессиональных характеристик педагога?»[3]. Этим вопросом задавались многие ученые в области педагогики. В результате их научных исследований были получены профессиограммы — своеобразные модели педагога как личности и как специалиста, описывающие требования общества к представителям педагогической профессии.

Вместе с тем необходимо отметить, что на пути к достижению профессионализма каждый педагогический работник неизбежно сталкивается с рядом затруднений, которые, оставаясь неразрешенными, существенно осложняют профессиональную деятельность и препятствуют личностному развитию педагога.

1.3. Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы

Сегодняшний преподаватель высшей школы в условиях модернизации образования должен быть готовым и способным к сознательному изменению стереотипов своего поведения и профессиональных действий. Н. А. Сучкова отмечает, что для этого мало одно-

[1] Маркова А. К. Психология профессионализма.

[2] Маркова А. К. Психология труда учителя. — М. : Просвещение, 1993. С. 274.

[3] Введение в педагогическую профессию : учебное пособие / под ред. д-ра пед. наук. Н. В. Сердюк и др. — М. : Академия управления МВД России, 2021. С. 124.

го стремления субъекта успеть за временем, необходима еще и способность к самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию. Владение такой способностью трудно себе представить без соответствующих знаний и умений, позволяющих человеку профессионально расти, изменять поведенческие характеристики, профессиональные действия и привычки, быть объективным и уверенным в принятии решений, управлять своими психоэмоциональными состояниями[1].

В связи с этим среди профессиональных характеристиках преподавателей высшей школы все больше озвучивается сочетание личностных и профессиональных качеств, практических умений самоуправления, которые способны определять уровень их развития, личностно-профессионального роста. Тем более, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, так как в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Л. М. Митина в своих исследованиях подчеркивает, что системный личностно-развивающий подход качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности педагога. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, объединяющих конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов[2].

В рамках системного личностно-профессионального подхода профессиональное развитие педагога понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее

[1] Сучкова Н. А. Личностно-профессиональное развитие преподавателей высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2004. — 183 с.
[2] Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски : монография. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. — 454 с.

к принципиально новому способу жизнедеятельности (Л. М. Митина, 1998, 2004)[1].

Профессиональное становление (восхождение к профессиональному мастерству) — это многофакторный процесс, который начинается еще в школьные годы и продолжается всю жизнь. Концепция Дж. Сьюпера рассматривает профессиональное становление человека как длительный жизненный процесс, характеризующийся рядом типичных этапов роста, поиска, упрочения, стабилизации и спада. Японский ученый С. Фукуяме считает, что профессиональное становление личности представляет собой процесс динамичного согласования человека с профессией, и главное его назначение — обеспечить правильный и сознательный выбор профессии в соответствии с интересами самой личности и потребностями общества. С. Г. Вершловским и Л. Н. Лесохиной под профессиональным становлением понимается «... существенная стадия всего жизненного пути личности, отличительная черта которого — преодоление постоянного противоречия между будущим и настоящим, деятельным и желаемым, идеальным и реальным»[2].

Профессиональное становление преподавателя высшей школы выступает как общее, особенное и единичное. Общее заключается в том, что профессиональное становление, как и любой процесс, идет сообразно общим законам саморазвития материи. Особенное обусловливается специфичностью протекания собственных мотивов специалиста, личностных ориентаций, жизненных планов на основе приобретенных в процессе жизни и заданных ему природой свойств. Единичное заключается в реализации профессионального становления в зависимости от разных возможностей, несходстве содержания и движущих сил профессионального становления, в несхожести и неповторимости «Я-концепции» педагога.

Анализ структуры личностно-профессионального развития преподавателя показывает, что это процесс социально-педагогический, обеспечивающий превращение личности в субъект жизнедеятельно-

[1] Там же.

[2] Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. — М. : Педагогика, 1982. С. 126.

сти, обогащающий его новыми способами деятельности, новым типом отношений к окружающему и к самому себе (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, С. Т. Вершловский, И. С. Кон, В. А. Сластенин, С. Н. Тихомиров и др.). В монографии «Профессиональное образование в МВД России: опыт становления, закономерности и перспективы развития» показано, что успешность профессионального становления молодых преподавателей высшей школы в значительной степени зависит от того, в какой мере обогащается их духовная и социальная культура, какими профессиональными качествами они обладают, насколько смогут быть конкурентоспособными[1].

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений — от дилетантства (то есть поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков) до формирования жестких профессиональных стереотипов (иногда вплоть до профессиональной деформации личности).

Динамика профессионального становления каждого конкретного преподавателя высшей школы проявляется как последовательность прохождения определенных ступеней профессионального состояния личности, свидетельствующих о его профессиональной готовности. Необходимо выделить следующие факторы, воздействующие на профессиональное становление преподавателя образовательной организации высшего образования: значительные перемены в общественной жизни; повышенные требования общества к преподавателю; социальные условия микросреды, непосредственно воздействующие на личность; состояние здоровья преподавателя; непредвиденные обстоятельства.

Профессиональный рост представляет собой одну из сторон профессиональной деятельности и имеет сходную с ней структуру. Поэтому установки преподавателя на различные компоненты профессиональной деятельности проявляются в сфере профессионального роста как установки на соответствующие компоненты последнего.

1. Установка на личностный компонент профессионального роста — это ориентация на развитие личности, в том числе общих

[1] Тихомиров С. Н. Профессиональное образование в МВД России: опыт становления, закономерности и перспективы развития : монография. — М. : МосУ МВД России, 2006. С. 77.

и специальных способностей к деятельности. В этой диспозиции в определенной степени проявляются такие виды потребностей, как познавательные, эстетические, интеллектуально-коммуникативные, творческие и т. д.

2. Установка на предметный компонент профессионального роста формируется на основе интереса к определенной профессиональной деятельности и проявляется в стремлении в возможно большей степени освоить предмет этой деятельности. В установке выражаются также потребности в познании, самореализации и потребности других типов, которые могут найти удовлетворение в данном конкретном виде деятельности.

3. Установка на функциональный компонент профессионального роста — это ориентация на улучшение результатов и повышение общественной полезности труда. Она формируется на основе потребностей в профессиональном признании, в самореализации.

4.Установка на стратификационный компонент — это ориентация на должностное продвижение, повышение зарплаты. В ней проявляются потребности различных уровней: статусно-ролевого (непосредственно); физического существования, институционально-потребительского, интеллектуального (опосредованно, поскольку стратификационное продвижение создает лишь условия для удовлетворения перечисленных потребностей).

В общей ориентации личности на профессиональный рост, в зависимости от актуальности тех или иных потребностей, могут преобладать с разной степенью выраженности различные типы установок или их сочетания. Вследствие этого влияние мотивации профессионального роста на его результаты будет неодинаковым.

Так, преобладающая установка на развитие личности благоприятно влияет на профессиональное развитие лишь в том случае, если имеется выраженная склонность к данной профессии. В противном случае высока вероятность отчуждения от профессиональной деятельности. Здесь очевидна связь проблемы педагогического управления профессиональным ростом с принципом профессионального подбора.

Наибольшее положительное влияние на результаты личностно-профессионального развития оказывает, по-видимому, установка на предмет профессиональной деятельности. Американские социологи

Д. Пельц и Ф. Эндрюс установили, что увлеченность своей работой является эффективным фактором научной продуктивности[1]. Следовательно, формирование интереса к профессии должно считаться важнейшей задачей профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации. Преобладание стратификационной установки ведет к тому, что профессиональное развитие рассматривается как одно из средств должностного продвижения. Поэтому ее влияние на результаты профессионального развития зависит от того, насколько тесна установленная обществом связь между личностно-предметной и функционально-стратификационной составляющими профессионального роста[2].

Опосредование профессиональной деятельности стратификационной установкой ведет к определенному отчуждению индивида от деятельности, что особенно неблагоприятно для творческих видов труда. Д. Пельц и Ф. Эндрюс установили, что высокопродуктивных ученых характеризует ориентация на научную работу как таковую, а не на служебную карьеру[3].

Побудительной силой процесса профессионального роста на уровне отдельного педагогического работника является мотивация, содержание которой, в зависимости от сочетания внешних стимулов и диспозиций личности, может быть различным. Если же рассматривать профессиональный рост на уровне профессиональной группы в целом, то есть как деперсонифицированный процесс, то его движущей силой является противоречие между потребностью общества в результатах труда по определенной профессии и общим профессиональным уровнем данной группы. Но, на наш взгляд, это основное внешнее противоречие профессионального роста как социального процесса. К другим внешним противоречиям можно отнести также противоречия между необходимым и фактическим уровнем условий

[1] Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях : Об оптимальных условиях для исследований и разработок / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. статья чл.-кор. АН СССР Д. М. Гвишиани [и др.]. — М. : Прогресс, 1973. — 470 с.

[2] Тихомиров С. Н. Введение в педагогическую деятельность: курс лекций. — М. : МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя, 2016. С. 185.

[3] Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях : Об оптимальных условиях для исследований и разработок.

профессионального развития, реализации профессионального потенциала, а также должностного продвижения.

Основное внутреннее противоречие профессионального роста связано с взаимодействием его личностно-предметной и функционально-стратификационной сторон. Данное противоречие заключается в том, что обе эти стороны неразрывно взаимосвязаны и в то же время относительно самостоятельны. В результате наблюдается в той или иной степени несоответствие между уровнем профессионального развития и должностным положением. Отчасти это вызвано противоречием между непрерывностью процесса профессионального развития и дискретным характером должностного продвижения.

Главная причина несоответствия личностно-предметного и функционально-стратификационного компонентов в том, что на последний оказывают влияние такие факторы, как аскрипция[1] и несовершенство механизма оценки уровня личностно-профессионального развития. Негативное действие указанного несоответствия проявляется не только в снижении стимулирующего эффекта должностного продвижения. Представляется еще более существенным тот факт, что в результате формируется определенная нравственная среда, входящая в глубокое противоречие с профессионально-этическими ценностями.

Взаимодействие личностного, предметного, функционального и стратификационного компонентов профессионального роста между собой также противоречиво. Так, для развития личности преподавателя высшей школы и повышения профессиональной квалификации требуются ресурсы одного и того же рода (временные, финансовые и т. д.). Ограниченность этих ресурсов ведет к противоречию между личностным и предметным компонентами профессионального роста. Такого же рода противоречия возникают и внутри предметной составляющей, когда какие-либо профессиональные качества развиваются неравномерно, а иногда и в ущерб одно другому.

Анализ процесса личностно-профессионального развития позволяет предположить, что существует механизм профессионального роста, то есть совокупность взаимосвязанных элементов, общих для

[1] *Аскрипция* — обусловленность индивидуального статуса человека социальными характеристиками, присущими ему от рождения (пол, этническая принадлежность, социальное положение родителей).

всех индивидуальных процессов профессионального роста и обеспечивающих его самоорганизацию. К этим элементам относятся условия личностно-профессионального развития, стимулы профессионального роста, индивидуальные особенности субъекта, формы и характер должностного продвижения.

В профессиональном становлении можно выделить две составляющие: становление личностное и становление статусное (внешнее). Как правило, достижение определенного уровня в личностном плане влечет за собой и продвижение по карьерной лестнице, находит свое отражение во внешних проявлениях. В большинстве случаев человек, успешно осваивающий свою профессиональную деятельность, получает признание в обществе.

В своем профессиональном продвижении специалист проходит ряд этапов. Интересен вариант, предложенный Е. А. Климовым и включающий в себя семь этапов (фаз)[1].

На этапе выбора профессии человек — *оптант* (фаза оптации). *Адепт* — человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее. На этапе привыкания молодого преподавателя к работе, требующем вхождения во многие тонкости работы и продолжающемся 2—3 года, он — *адаптант* (фаза адаптации). *Интернал* (или фаза интернала) — это фаза деятельности опытного работника, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессионально-педагогическими функциями на данном трудовом посту. Он уже как бы внутри профессии, стал своим как в сознании других, так и в самосознании. *Мастер* (или фаза мастерства) выделяется какими-либо специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Преподаватель обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности. Его результаты стабильно хороши, он имеет основания считать себя незаменимым работником. Мастер своего дела, широко известный в своем кругу или за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране) — *авторитет* (фаза авторитета). Профессиональные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умения организовать свою работу,

[1] Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. С. 418—424.

окружить себя помощниками. Авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников — *наставник* (фаза наставничества). Он передает опыт молодым коллегам, следит за их ростом.

Профессиональный рост — комплексный процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, происходящих в личностном, предметном, функциональном и социальном компонентах служебно-педагогической деятельности преподавателя.

Установлено, что взаимосвязи между различными компонентами профессионального роста неодинаковы. Наиболее тесные — между личностным и предметным, функциональным и социальным компонентами профессионального роста. Освоение предмета профессиональной деятельности, рост профессионального мастерства невозможно отделить от развития личности; профессиональные и личностные качества взаимно переплетаются.

Использование деятельностного подхода позволяет наиболее ярко высветить роль субъекта в процессе его личностно-профессионального развития. «Так как развитие включает увеличение способности (то есть обучение, а обучаться за других нельзя), то индивид или организация, — подчеркивают и Р. Акофф и Д. Гаройедаги, — не могут развить другое лицо или другую организацию. Можно лишь поощрять или содействовать такому развитию. Существует только один вид развития — саморазвитие. Планирование эффективного развития требует существенного изменения ориентации организаций или правительств, полагающих, будто они могут развивать своих подопечных. Развитие зависит не от того, что организация или правительство делают, а от того, что они побуждают делать своих подопечных и какие условия им для этого создают»[1]. Непосредственным результатом профессионального развития является повышение профессионального потенциала преподавателя.

Характер личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы отражает противоречивость взаимодействия научного и педагогического роста. Вопросу взаимовлияния научного и педагогического творчества уделяют внимание многие исследова-

[1] Тихомиров С. Н. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза МВД России : монография. — М. : МосУ МВД России, 2003. С. 45.

тели (З. Ф. Есарева, Н. Я. Белова, В. П. Савин и др.). З. Ф. Есарева выделила четыре типа такого взаимодействия: благоприятное взаимодействие научной и педагогической деятельности; благоприятное влияние научной работы на педагогическую в сочетании с неблагоприятным влиянием педагогической работы на научную; благоприятное влияние педагогической работы на научную в сочетании с неблагоприятным влиянием научной работы на педагогическую; неблагоприятное взаимовлияние научной и педагогической работы[1]. По мнению С. А. Кугель и М. Ю. Лысовой, целесообразно выделить еще один тип, выражающий частью благоприятное, частью неблагоприятное воздействие научной работы на педагогическую и наоборот[2]. Такой тип взаимодействия довольно распространен.

Различие научных и педагогических функций приводит к формированию в структуре профессионального потенциала преподавателя двух относительно самостоятельных подсистем: научной и педагогической. Однако различие между ними не абсолютное. В гносеологической составляющей обеих подсистем (знания) много общего. Так, научная информация является источником для учебной; конструирование учебной информации способствует получению научной информации. Различие их заключается в форме изложения и частично в содержании. Кроме того, педагогический потенциал включает в себя знания (например, психолого-педагогические), которые не используются в научной работе, и наоборот. В практической составляющей (умения, навыки) довольно много различного, но частично совпадают методы получения и обработки информации, подготовки ее использования и передачи. В личностной составляющей способности, определяющие научный и педагогический потенциал, совпадают в той мере, в какой совпадают методы осуществления научных и педагогических функций. В других случаях требуются различные способности. Во многом совпадают научная и педагогическая этика и, соответственно, требования к нравственным качествам.

[1] Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. — 112 с.

[2] Кугель С. А., Лысова М. Ю. Профессиональный рост преподавателей вузов: проблемы исследования и управления. — СПб. ; Тольятти : Междунар. шк. социол. науки и техники, Поволж. технол. ин-т сервиса, 1994. С. 34.

В психофизиологической составляющей (задатки, особенности психических процессов) различия и тождества те же, что и в отношении соответствующих способностей.

Многие качества научного и педагогического потенциала совпадают. Следовательно, формирование и их развитие благоприятны для повышения как научного, так и педагогического уровней. Неблагоприятное взаимовлияние научного и педагогического развития складывается из следующих моментов. Во-первых, временные ресурсы, используемые преподавателем высшей школы для своего личностно-профессионального развития, ограничены. Это означает, что увеличение времени на формирование и развитие знаний, умений, способностей, используемых лишь в научной или только в педагогической деятельности, происходит за счет уменьшения времени на развитие другой подсистемы. Во-вторых, некоторые психофизиологические и личностные свойства могут быть благоприятными для одного вида деятельности и неблагоприятными для другого. Например, ярко выраженная ориентация преподавателя на научную работу может тормозить рост педагогического мастерства, и наоборот.

Отсюда следуют два вывода. Первый — учебная нагрузка и организация труда преподавателя должны быть такими, чтобы он располагал фондом времени как для научного, так и для педагогического развития. Второй — у преподавателя должна быть возможность получения помощи психолога (психологической службы образовательной организации) в вопросах определения недостающих способностей, способов их развития и компенсации. Главный путь разрешения противоречий между научным и педагогическим потенциалом — достижение единства научных и педагогических функций в деятельности преподавателя.

Многофункциональность научно-педагогического труда также усложняет процесс личностно-профессионального развития. Ряд авторов отмечает стрессовое воздействие на научно-педагогических работников необходимости выполнять на высоком уровне многие разнородные задачи (В. Т. Ащепков, В. В. Сериков, К. В. Судаков,

Е. А. Юматов и др.[1]). Особенно трудно приходится начинающим преподавателям. Активное вхождение в обязанности или, в отдельных случаях, замедленное усложнение профессиональных функций не способствует нормальному протеканию личностно-профессионального развития. Очевидна необходимость разработки программы постепенного усложнения и расширения функций для начинающих преподавателей с учетом их индивидуальных качеств.

Уровень личностно-профессионального развития принято определять через квалификацию работника. Она имеет оценочный характер и выражает общественную оценку потенциала преподавателя высшей школы с помощью различных квалификационных градаций (ученая степень, ученое звание и т. д.). С помощью аттестации (оценки результатов педагогического труда) руководство образовательной организации высшего образования не только присваивает преподавателю определенную квалификационную градацию, но и устанавливает, способен ли он выполнять более сложные функции, соответствующие более высокой должности. Тем самым осуществляется связь между личностно-предметной и функционально-стратификационной сторонами профессионального роста. В установлении указанной связи и заключается роль формализованной оценки (аттестации) в механизме профессионального роста.

Кроме формализованной оценки (аттестации), существует и неформальная оценка профессиональным сообществом уровня личностно-профессионального развития и достижений преподавателя высшей школы. Это явление носит социально-психологический характер и относится к сфере общественного сознания. Отражение профессионального потенциала и результатов труда преподавателя высшей школы в общественном сознании (коллектива кафедры, коллег из других подразделений) представляет собой не что иное, как его профессиональную репутацию, а отражение процессов професси-

[1] Ащепков В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. — Ростов н/Д, 1997; Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999; Судаков К., Юматов Е. Стресс — бич современности // Вестник высшей школы. 1991. № 5. С. 49—52.

онального роста в общественном и групповом сознании — процесс повышения его профессиональной репутации.

Т. А. Старшинова выделяет экономическую и социальную функции профессионального роста и должностного продвижения. Экономическая функция заключается в том, что процесс продвижения обеспечивает замещение всех рабочих мест в образовательной организации работниками соответствующей квалификации, формируя, таким образом, личный фактор производства. Социальная функция выражается в том, что, с одной стороны, создаются условия для удовлетворения потребности работников в профессионально-квалификационном росте, гарантируется возможность смены должности в соответствии с ростом знаний, навыков, профессионального мастерства, а с другой — продвижение способствует развитию личности каждого преподавателя, повышению степени удовлетворенности работников своим трудом[1]. По отношению к преподавателю высшей школы указанный процесс способствует социализации, повышению социальной защищенности, конкурентоспособности на рынке труда, более полной реализации способностей, удовлетворению ряда других социальных и интеллектуальных потребностей (статусно-ролевых, интеллектуально-потребительских, интеллектуально-коммуникативных, потребности в профессиональном признании и т. д.).

Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии личностный рост — непременное условие достижения профессионализма.

Каждый индивидуум (К. Юнг) обладает тенденцией к индивидуализации или саморазвитию. *Индивидуализация* — это процесс «становления собой», напрямую связанный с понятием личностного роста. Для того чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором строится

[1]Старшинова Т. А. Разработка системы профессионально-квалификационного продвижения специалистов на предприятии : дис. … канд. эконом. наук. — Л., 1989. С. 29.

не только профессиональное, но и личностное развитие. Н. Р. Битянова замечает, что профессионализм не может вырастать у человека из занятий только одной той деятельностью, которой он посвятил себя, особенно если эта деятельность сложна по своему характеру. Профессионализм невозможен без развития у педагога специальных способностей, которые как своим содержанием, так и формой были бы тесно связаны с требованиями конкретной деятельности, без соответствующих этим требованиям знаний и умений. Обязательным условием достижения такого профессионализма является развитие у педагога общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности[1].

Под личностным ростом психологи понимают:

— расширение знаний о мире и о самом себе, сознательной осведомленности (К. Юнг);

— движение от центрированности на самом себе и целей личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию (А. Адлер);

— последовательное удовлетворение «высших» потребностей на основании достигнутых базовых (А. Маслоу); расти — значит не оставаться в потенциальности; «лучший выбор жизни» всегда находится в нас; личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и самим собой;

— стремление становиться все более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, и в той мере, в какой этот рост усиливает организм и «самость» (К. Роджерс);

— обретение конкретного смысла жизни данной личностью в данный момент (В. Франкл); движущим фактором развития личности является стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни.

С точки зрения деятельностного подхода в педагогике и психологии, оптимальное развитие преподавателя высшей школы происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Иными словами, чем большего педагог достигает в профессиональном становлении, тем больше развива-

[1] Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии : аналитический обзор. — М. : МПСИ : Флинта, 1998. — 46 с.

ется как личность. Е.И. Рогов, рассматривая процесс формирования профессионализма в личностном плане, выделил три направления[1]:

— изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступенькам профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, формируется личностный стиль деятельности);

— изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального самосознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

— изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (проявляется: в когнитивной сфере — в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере — в интересе к объекту, склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого; несмотря на трудности в практической сфере — в осознании своих реальных возможностей влияния на объект).

Следовательно, личностный рост — это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные (жизненные) отношения, «ядро» личности. Отношение к своей прошлой жизни как к прошлому и направленность в будущее позволяют говорить о таких качественных изменениях в личностном росте. Любая остановка в этой непрерывности может быть чревата наступлением застоя и началом деградации личности[2].

Таким образом, высший уровень личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы связан с созданием авторской педагогической системы, характеризуемой[3]:

---

[1] Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.

[2] Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. — М. : Наука, 1982. С. 92—98.

[3] Введение в педагогическую профессию : учебное пособие / под ред. д-ра пед. наук. Н. В. Сердюк и др. — М. : Академия управления МВД России, 2021. С. 137.

— разработкой или осознанным выбором научно обоснованной концепции педагогической деятельности, отражающей близкий ему педагогический идеал и содержащей замысел творческих преобразований в традиционно спроектированной образовательной среде;

— индивидуальным стилем педагогической деятельности, признаками авторства, проявляющимися в постановке педагогических целей и задач, отборе содержания обучения и воспитания, создании уникальных апробированных в многолетней практике педагогических методов, оригинальных приемах деятельности;

— зрелой личностной позицией преподавателя высшей школы, его беззаветным служением профессии, связью его педагогической деятельности со смысложизненными ориентирами.

1.4. Профессиональное саморазвитие личности преподавателя высшей школы

Основным внутренним критерием личности в реализации жизненных установок является ее активность. Профессиональная самореализация личности преподавателя высшей школы — это всегда интегральная сумма того, что реализовано на сегодняшний день, и того, что содержится как некоторая возможность последующего развития. Современная ситуация, складывающаяся в жизни высшей школы, стимулирует преподавателя образовательной организации высшего образования к переходу от адаптивной, ориентированной на настоящее, к креативной, ориентированной на будущее, форме активности: от заданных внешними условиями, целями, способами деятельности к свободному, внутренне обусловленному раскрытию способностей и дарований личности[1].

Ряд ученых в личностной самореализации преподавателя высшей школы выделяют прогрессивный и регрессивный варианты. Первый — это созидание личностью самого себя в самых различных сферах: нравственной, эстетической, правовой и других; это непрерывное личностное наращивание через самоотрицание и самоопреде-

[1] Методология и технология профессионального образования : учебник / М. Р. Илакавичус, А. С. Душкин, Е. И. Мещерякова [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. — СПб. : СПбУ МВД России, 2023 — 468 с.

ление как в процессе, так и результатах профессионально-педагогической деятельности на основе прогрессивных культурно-исторических идеалов преподавателя высшей школы. Регрессивный вариант личностной самореализации не предполагает ориентацию преподавателя на решение сложных задач в плане созидания и самосозидания. Для личностной самореализации преподавателя в рамках модели «регресс» характерен уход в узкие сферы самореализации. Психологическое состояние преподавателей в рамках этого варианта самореализации определяется как «самодовольство» с присущей ему успокоенностью, падением личностного напряжения, иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта, обеспеченного прошлым успехом. В конечном итоге видимость сохранения прежнего уровня дидактической, нравственной и прочей культуры не позволяет осуществлять полную самореализацию. Неполнота самовыражения в процессе профессиональной деятельности порождает неудовлетворенность ею, что является прямым путем к неудачам в профессиональной деятельности.

По степени проявления активности ряд ученых говорят об активной или пассивной самореализации личности. К. А. Абульханова-Славская в качестве критериев проявления активности рассматривает соотношение в поведении и деятельности инициативы и ответственности. На этом основании она делает заключение о том, что в различных жизненных стратегиях «личностью осуществляется индивидуальный способ реализации своей активности, при котором происходит распределение инициативы и ответственности (во времени, способе жизни и т. д.)»[1]. Преобладание в структуре активности ответственности позволяет преподавателю заранее предусмотреть все необходимое для достижения цели, предвидеть трудности, создать себе необходимые условия. В то же время развитая инициатива выражается в постоянном стремлении к поиску, новому. Однако инициатива, не подкрепленная ответственностью, не обеспечивает достижения желаемого результата. Все это позволяет нам сделать вывод о необходимости сочетания инициативы и ответственности как неотъемлемом условии творческой самореализации преподавателя высшей школы.

[1] Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. С. 247.

В психологии и педагогике, подчеркивая неравномерность этапов и ступеней (стадий) профессионального становления личности, обозначают ее как индивидуальную траекторию профессионального роста. При рассмотрении профессионального становления как непрерывного процесса самопроектирования личности преподавателя выделяют три основных стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания. С. Л. Рубинштейном отмечено положение о том, что проблема самосознания — это, прежде всего, выбор и определение своего способа существования[1]. В одном способе жизнь не выходит за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Другой способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный поток и выводит человека за его пределы. Данный вид рефлексии порождает ценностно-смысловое определение жизни. Здесь впервые встает проблема нового сознательного опыта, то есть «уяснения самому себе своего собственного сознания». Во втором способе существования преподавателя, опираясь на работы психологов и педагогов (Т. С. Полякова, 1983; А. Б. Орлов, 1991; В. И. Слободчиков, 1994; А. А. Мелик-Пашаев, 1994 и др.), выделим (по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности) три уровня самосознания.

У начинающего преподавателя на стадии самоопределения соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого» (преподавателя, курсанта, заказчика специалистов). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя, и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. При обогащении чужим опытом важно оставаться субъектом своей педагогической деятельности, сохранив собственные профессиональные взгляды, не поддаться негативным влияниям педагогической микросреды, ориентируясь на обратную связь от курсантов, анализируя и осознавая свои возможности и способности, стремиться максимально приблизить «Я-действующее» к «Я-отраженному».

[1] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М. : Ин-т психологии АН СССР, 1976. — 416 с.

На стадии самовыражения у преподавателя соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я и Я». Педагог оперирует знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. На этой стадии преподаватель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Главным мотиватором является стремление педагога к наиболее полному проявлению своих возможностей.

На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я и высшее Я». На этой стадии формируется жизненная философия преподавателя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания самого себя, своего места в жизни, своей миссии вступает в противоречие с возможностью реализации себя в профессиональной деятельности. Осознавая односторонность профессионального развития личности, преподаватель преодолевает ее и тем самым удовлетворяет потребность во всестороннем развитии, то есть потребность реализовать собственное творческое «Я».

Методологическое положение С. Л. Рубинштейна было использовано в исследованиях Л. М. Митиной для построения двух моделей труда педагога: адаптивного поведения и профессионального развития[1].

Адаптивное поведение (то есть низкий уровень развития самосознания преподавателя) характеризуется процессами, которые С. Л. Рубинштейн определил как первый способ жизни. Преподаватель находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом. В поведении доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, как бы вынуждающих педагога в каждом конкретном случае поступать определенным образом.

Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразными ситуациями, требующими от него развитого умения «вписаться», скоординировать свое автономное действие с действиями других участников педагоги-

[1] Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М. : Флинта, 1998. С. 57-85.

ческого процесса (администрации вуза, коллег, курсантов). Здесь речь идет как о самоприспособлении, так и о процессах подчинения среды (курсантов, заказчиков и др.) исходным интересам преподавателя. При этом преподаватель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется главным образом наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, которые превратились в штампы, шаблоны и стереотипы.

Для второй модели характерным является то, что преподаватель способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Именно это дает возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Целостный педагогический процесс внутренне принимается, осознается, в нем выделяются трудности и противоречия. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития, преодоление собственных пределов. Осознание преподавателем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионально-личностного развития является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, — с другой.

Отечественная система образования до сих пор представляет собой механизм «консервации» и простого воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей парадигмы образования. Главной функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. В настоящее время концепция функций высшей школы меняется под воздействием развития общества. Так, главные задачи вуза начинаются с задачи удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, в приобретении высшего образования и квалификации в выбранной области деятельности. И все же современная концепция социальных функций высшей

школы, основанная на новой философии образования, пока не до конца разработана. Можно говорить лишь об отдельных положениях такой концепции, но и они незнакомы широкому кругу преподавателей. Это означает, что отсутствует ориентир, к которому они должны стремиться. Социальная практика, строящая адаптивное образование, транслирует устойчивый социальный опыт от одного поколения к другим. Педагог, воспитанный в этой системе образования, воспитывает себе подобных. В педагогическом процессе для абсолютного большинства преподавателей пока характерно адаптивное поведение. Такая ситуация, безусловно, не способствует эффективной реализации основной социальной функции профессионального роста.

Л. М. Митина и О. В. Кузьменкова исследовали особенности внутриличностных противоречий учителя. Они представили схему противоречивого единства «Я-действующего» и «Я-отраженного», «Я-эмпирического» и «Я-творческого», которые направляют развитие преподавателя как профессионала[1]. Исследователями выделены четыре типа внутренних противоречий педагога: «адекватное осознание — конструктивная направленность», «адекватное осознание — деструктивная направленность», «неадекватное осознание — конструктивная направленность» и «неадекватное осознание — деструктивная направленность». Они показали, что процесс профессионализации педагога — это процесс постоянного выбора между продвижением и отступлением. Столкновение в самосознании «Я-действующего» и «Я-отраженного» создает жизненное напряжение, затрудняющее привычный ход жизнедеятельности преподавателя. Успешному разрешению внутриличностных противоречий способствуют развитые рефлексивные навыки. Выбор пути разрешения противоречия зависит от двух факторов — уровня самосознания и потребности в актуализации своего потенциала. В основе самореализации лежит высокий уровень развития самосознания преподавателя. То, чем он уже овладел, станет источником внутриличностных противоречий между составляющими профессионального самосознания и, в конечном счете, источником его профессионального развития. По-

[1] Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 3—15.

требность в актуализации своего потенциала способствует преодолению возникающих препятствий.

Исследователи отмечают, что важным условием сохранения вектора развития является наличие отчетливого стремления к самовыражению своего творческого «Я», которое будет стимулировать преподавателя к активному поиску и выведет его на качественно новый виток профессионального развития[1]. Развитие внутриличностных противоречий преподавателей по пути «Я-творческого» является конструктивным его разрешением. Противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого» задает и направляет безграничный путь профессионального саморазвития преподавателя. Соответственно сам ход профессионального развития преподавателя состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм общности, единства другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

Служебно-педагогическая деятельность преподавателя образовательной организации системы МВД России — это творческая деятельность профессионального созидания будущих специалистов и самосозидания, преобразования других и самопреобразования. Она обеспечивает основу самореализации, выступает средством самореализации и профессионального самоутверждения. В самоорганизации личности проявляется психологическая подготовленность к профессиональной деятельности. Н. Р. Битянова отмечает, что саморегуляция — это процесс произвольного управления своим поведением, благодаря которому происходит разрешение конфликтов, овладение своим поведением, переработка негативных переживаний[2]. Управление своим развитием осуществляется посредством самовоспитания. Деятельность самовоспитания формируется в результате самопознания и осознания реального «Я» и идеального образа себя в будущем.

Потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности преподавателя. Л. Н. Коган, отмечая личностный смысл самореализации, подчеркивает важность внутренней потребности

[1] Засобина Г. А., Мухаммед В. С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. — Иваново : Ивановский гос. ун-т, 1997. — 187 с.
[2] Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии.

личности, побуждающей ее к активному творческому развитию как созидательному целенаправленному процессу раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности[1]. Самореализация осуществляется в адаптивной, репродуктивной, эвристической и креативной формах.

Специфика профессионального педагогического самосознания заключается в том, что оно вырастает из личностного самосознания, так как педагог в процессе выполнения своей профессиональной деятельности «отдает другим часть себя» и своих духовных ресурсов. Собственно, ориентация на других, на взаимодействие с этими другими и определяет тот образ педагогической деятельности, на который ориентируется педагог. Профессиональное самосознание содержит представление профессионала о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело. Структуру профессионального самосознания в общем виде охарактеризовал Е. А. Климов. Она включает следующие положения: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и своей работе в будущем. Педагогическое самосознание тесно связано с рефлексией, с обращением к своему внутреннему миру, с оценкой тех процессов, которые происходят в нем.

Для человека, подчеркивают психологи (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Н. И. Рейнвальд), характерно стремление к самореализации, самоутверждению. В связи с этим Л. И. Анциферова пишет, что среди высших потребностей человека следует выделить сильнейшую потребность выразить себя, актуализировать, проявить и развить свои способности[2]. Исследованиями психологов выявлено также важное условие самореализации, смысл которого состоит в непрерывном движении к достижению общественно и лично

[1] Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. — М. : Мысль, 1984. С. 147.

[2] Анцыферова Л. И. Личность и деятельность // Проблемы личности : материалы симпозиума. — М. : Всесоюзное научное медицинское общество невропатологов и психиатров, 1970. С. 438.

значимых целей, обеспечивающих перспективы роста личности. Успех самореализации как свободной деятельности личности определяется характером цели и мерой ее личного понимания и приятия. Общественно значимые цели профессиональной деятельности преподавателя вуза принимаются полностью или частично, становятся личностно значимыми, субъективными, «пристрастными». Осознание целей своей профессиональной деятельности, активно положительное эмоционально-ценностное отношение к ней способствуют актуализации личностных, профессионально-педагогических качеств преподавателя, создают условия для постоянного самопознания, саморефлексии, самоутверждения, самосовершенствования как механизмов творческой самореализации.

Самопознание и самооценка находятся в диалектическом единстве с самореализацией. В процессе творческой деятельности происходит дальнейшее познание и формирование эмоционального отношения личности к себе; новый уровень самопознания и самоотношения выступает условием организации собственной деятельности, побуждением к осуществлению профессионально-педагогической деятельности на уровне личностно-смысловой активности, суть которой и составит стремление проверить себя, реализовать свои способности (интеллектуальные, нравственные, коммуникативные и др.). Самопознание как процесс раскрытия личностью для себя своих потребностей, способностей, интересов сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Это процесс постоянного самонаблюдения, самоанализа и саморефлексии, независимо от возраста, опыта, квалификации человека. Всегда ли начинающий или опытный преподаватель вуза имеет необходимую информацию о своих личностных и профессиональных особенностях, всегда ли готов получать обратную связь? Возникает проблема моделирования собственной структуры личности как цели, средства и результата самопознания и самореализации. Моделирование и реализация профессионального «Я» свидетельствуют о наличии профессионального роста и развития личности преподавателя, о его творческих возможностях в осуществлении педагогической деятельности. Самопознание неотделимо от творчества, в его процессе педагог познает себя как часть того мира, в котором живет и творит. Очевидно обратное: познавая себя, преподаватель

лучше познает и окружающую педагогическую реальность, открывая и развивая новые творческие возможности.

Профессиональное самосовершенствование не отнимает ресурсы личности, ее силы и время, а, наоборот, обогащает личность преподавателя (только в начале пути оно отнимает много сил и нервов из-за проблем с самодисциплиной, грамотным распределением времени, организацией собственной методической работы).

Организация профессионально-педагогического самообразования заключается в решении двуединой задачи: в налаживании самообразования (вовлечении в него) путем формирования у педагогов соответствующей установки и в упорядочении, приведении в систему самообразовательной работы педагога, то есть в управлении этим процессом. Эти задачи могут быть разделены на более частные: формирование установки на самообразование; разработка методики педагогического самоанализа в целях определения каждым преподавателем конкретного содержания самообразования; разработка методики профессионально-педагогического самообразования; оптимизация условий самообразования педагогов, способствующего одновременно и его упорядочению, и стабилизации установки на самообразование.

Сложности и проблемы в организации педагогического самообразования заключаются в том, что оно представляет собой объективно-субъективный процесс. В управлении системой самообразования участвуют как элементы внешней управляющей системы, так и индивидуальное сознание конкретного преподавателя. Такая иерархичность управления системой самообразования предполагает решение каждым элементом управления специфических задач своего уровня, исходя из общих принципов организации педагогического самообразования[1].

Таким образом, профессиональное становление — процесс социальный, достаточно сложный, длительный, со своими индивидуальными закономерностями развития, исходящий от личности преподавателя. Это позволяет в понятии «профессиональное становление» выделить систему учреждений, обусловливающих непрерывность профессионального становления преподавателя вуза с учетом потребностей общества и личности; систему методов удовлетворения

[1] Князева М. Л. Ключ к самосозиданию. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 253 с.

профессиональных потребностей преподавателя; длительный индивидуальный процесс деятельности, направленный на получение знаний, формирование умений, навыков; понятие «профессиональное становление» связывается с процессом формирования профессионально-педагогической культуры, педагогического мастерства.

Контрольные вопросы:

1. Раскройте объективные причины возникновения и становления педагогической профессии.
2. В чем проявляется коллективный характер педагогической деятельности?
3. Раскройте сущность гуманистической природы педагогической деятельности.
4. Назовите основные структурные компоненты педагогической деятельности.
5. Каковы социальные и профессиональные функции преподавателя высшей школы?
6. Охарактеризуйте общее, особенное и единичное в профессиональном становлении преподавателя высшей школы.
7. Какие факторы влияют на процесс профилизации преподавателя?

Глава 2. ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

2.1. История педагогики как область научного знания и основа для формирования педагогического мировоззрения.
2.2. Педагогическая цивилизация естественного воспитания.
2.3. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (обзор истории зарубежной педагогики).
2.4. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (краткая характеристика развития отечественной педагогики).
2.5. Перспективы развития: педагогики будущего.

2.1. История педагогики как область научного знания и основа для формирования педагогического мировоззрения

Историческим признается такое научное знание, которое описывает, исследует прошлое, что, помимо эвристической ценности, дает основания для прогнозирования будущего. «Ошибочно предполагать, что историческое сознание обращено только в прошлое, что оно исчерпывается только его объяснением. В действительности же прошлое — только грань исторического сознания, которое концептуализирует связь между всеми тремя модальностями времени: прошедшим, настоящим и будущим. Одним словом, историческое сознание — это духовный мост, переброшенный через пропасть времен, — мост, ведущий человека из прошлого в грядущее»[1].

Наименование научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» как будто указывает на меньшую актуальность обращения исследователя к исторической тематике в сравнении со смежной научной специальностью 5.8.1.

[1] Барг М. А. Эпохи и идеи: становление историзма. — М. : Мысль, 1987. С. 24.

«Общая педагогика, история педагогики и образования». Но только на первый взгляд. Глобализационные процессы в педагогической практике всех уровней образования определяют внимание к новым зарубежным методикам и приемам, а нацеленность на инновации побуждает активизировать их разработку. На этом пути исследователю всех феноменов области образования необходимо историко-педагогическое знание.

Осознание неразрывности связи прошлого, настоящего и будущего имеет большое значение для субъекта педагогической деятельности. Во-первых, оно ориентирует на выявление инвариантов образовательного взаимодействия, в которых запечатлен специфически человеческий способ трансляции значимого опыта. Во-вторых, оно является отправной точкой движения к занятию профессионально-педагогической позиции, начинающемуся с педагогического вопрошания себя о «месте человека в мире и цели воспитания»[1].

Г. Б. Корнетов определял историю педагогики как «науку об изменении педагогической реальности (как продукта педагогической деятельности людей, рассматриваемой в контексте изменений всех сфер жизни общества) и об объяснении изменения этой реальности. Реконструировать, описать, объяснить, упорядочить, понять (осмыслить, интерпретировать) педагогическую реальность в ее изменениях, в ее историческом движении (динамике) — вот задача истории педагогики»[2]. Предмет истории педагогики видится ясным. Однако, не вдаваясь в нюансы дискуссий специалистов, приведем позицию В. Г. Безрогова, который видел в общем предмете истории педагогики четыре обширных области исследования, различающиеся по степени институализации практик и теоретической мысли: 1) педагогическую практику; 2) педагогическую мысль; 3) педагогическое сознание; 4) педагогический обычай[3]. Во всей этой совокупности, как указывают Г. Б. Корнетов и М. А. Лукацкий, история педагогики осно-

[1] Захарченко М. В. Лев Николаевич Модзалевский и его «Очерки воспитания и обучения». URL: https://portal-slovo.ru/pedagogy/38259.php (дата обращения: 04.03.2025)

[2] Корнетов Г. Б. Размышления об истории педагогики // Гуманитарные науки. 2018. № 1 (41). С. 13.

[3] Безрогов В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М. : ИТИП, 1996. С. 24—31.

вывается на обширных знаниях социокультурной динамики общества: она философична, культурологична, социологична, политологична, этнологична, антропологична[1]. Обобщая разные точки зрения на определение предмета истории педагогики, ученые дают такое определение: это «особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования»[2], включая и современный, текущий этап настоящего.

История педагогики учит настороженно относиться к педагогическим предрассудкам, к положениям так называемого «здравого смысла». Необходимо понимать, что за многотысячелетнюю историю образования как специфически человеческой деятельности и как социального института человечество провело огромное количество экспериментов на бесчисленной по размеру выборке наших предков. Знакомство с историей позволяет как минимум не «изобретать велосипед», как максимум — бережно относиться к тем педагогическим закономерностям, за выявление которых цивилизация очень дорого заплатила, в том числе многими тысячами жизней.

Отечественные специалисты в области истории педагогики указывают на ее первостепенную значимость именно для современности, которая здесь и сейчас делается прошлым для будущего. Г. Б. Корнетов указывал в настоящем элементы прошлого, которые современниками не определяются как «вчерашние», считаются актуальными. К ним он относил:

1) педагогические идеи, принципы, подходы, теории, методики; терминологию; учебную литературу и даже здания, в которых располагаются образовательные организации;

2) артефакты — продукты человеческой деятельности в образовательной области, включая живопись, а также тексты, имеющие цель зафиксировать специфику процесса обучения;

3) продукты воображения, рождающиеся при осмыслении разнородных фактов образовательной области, которые можно найти в самых разных исторических источниках.

---

[1] Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. Предмет истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 40—58

[2] Там же. С. 49.

Очевидно, что в одной главе невозможно представить процесс развития образовательной сферы. Для оптимизации изложения была использована концепция педагогических цивилизаций И. А. Колесниковой. Педагогическая цивилизация — «это стадия развития мирового историко-культурного процесса, обусловленная общецивилизационным движением человечества, характеризующаяся способностью порождать и удерживать в массовой практике глобальные изменения элементов педагогической культуры»[1]. Критериями выделения педагогической цивилизации ученый предложила считать специфику механизмов межпоколенной трансляции ценностей, уровень информационной культуры общества, способы кодирования информации, устойчивые формы актуализации индивидуального информационно-энергетического потенциала. Так были выделены три педагогические цивилизации (естественного воспитания — природной педагогики, репродуктивно-педагогическая и ожидаемая креативно-педагогическая).

Таким образом, все деятели в области истории педагогики и образования были философами, если не по основному роду деятельности, то по необходимости ответить на вопросы, что такое человек, в чем состоит его специфическое качество, отличающее от всего живого, каковы факторы и пределы его развития. Каждому, кто начинает свой путь в педагогике, кто будет автором своей практики, также нужно ответить на эти вопросы, но не на уровне здравого смысла, а на основании знаний о прошлом, которое незримо присутствует в настоящем.

2.2. Педагогическая цивилизация естественного воспитания

Данная цивилизация обусловлена первобытно-общинным способом существования человека. В те далекие времена социального института образования не существовало, как не существовало разделения на воспитание и обучение, а школой, в которой задаются упражнения и принимаются экзамены, была сама жизнь.

Сущность человека описывается специалистами трояко: она объединяет биологическую, социальную и культурную составляющие. На заре человеческой цивилизации (примерно 40–35 тысяч лет назад) стало понятно, что накапливаемый опыт защиты и предложе-

[1] Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. — СПб. : СПб ГУПМ, 1999. С. 43.

ния существования родовой общины не передается биологически по наследству. Поэтому был найден так называемый естественный способ трансляции социально значимого опыта: вне специальных структур, посредством участия в совместной трудовой деятельности, главные действия в которой позже становились предметом игры. Так формировался древнейший вид воспитания (исследователи используют для данного периода именно этот термин по причине безусловного приоритета задачи передачи от старших к младшим ценностей, позволявших роду существовать на определенной территории, хотя разделения на воспитание и обучение в современном понимании в описываемую эпоху не существовало) — общинное, традиционное образование.

М. С. Каган в теории культурогенеза (развития культуры) описал зарю образовательной цивилизации как переход от биологического к культурному существованию[1]. В дискурсе об образовании первостепенными являются обретение человечеством социальности, знаковой системы, внегенетического способа кодирования, аккумуляции и передачи важнейшего опыта. Аттрактором, «зовом будущего» в эпоху перехода к культурному образу жизни было желание выжить, что стало возможным с помощью преобразования окружающего мира. Оптимальный путь решения этой грандиозной задачи был найден в коллективной охоте, в жизни в сообществе. Она явилась мощным стимулятором творческого мышления, отыскивавшего эффективные способы жизнедеятельности. В это время человечество путем проб и ошибок вышло на оптимальную форму передачи знаний и опыта, итог развития и осмысления которой закреплен в педагогике двадцатого века понятием «образовательное взаимодействие».

Содержательно прояснить историческое движение от истоков позволяет изучаемая зоологами ситуация демонстрационного манипулирования у приматов. Исследования показывают, что в основе праобразовательного акта лежит механизм подражания — приобретения собственного опыта на основании освоения опыта других умеющих. Так особь, получившая опыт эффективного орудийного действия, по собственной инициативе демонстрирует умение всем желающим (собравшимся для наблюдения) сородичам. К. Э. Фарби подчеркивает наличие в этом акте, наряду с активацией видотипичного

[1] Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. Кн.1. — СПб. : Петрополис, 2003. — 380 с.

действия, индивидуально изменчивого научения новым действиям[1]. Изыскания в области этологии выявили значимость подражания в индивидуальном развитии животных (опыты с обезьянами Г. И. Ширковой, Дж. Ван Лавик-Гудолл). Наблюдающееся поныне у стадных приматов «имитационное научение» было дополнено человеком коммуникативной вокализацией и жестовой коммуникацией и превратилось в коммуникативно-познавательный акт. Этот праинвариант образовательного взаимодействия структурирован в контексте современной педагогики следующим образом: образовательное целеполагание (передать опыт — освоить опыт); осознанная позиция участников, активная роль которых объясняется мотивацией (не научишься — погибнешь); эффективные способы жизнедеятельности как содержание образования; строгая последовательность действий (демонстрация — освоение). И все это при минимальной жесткости ролевой структуры: сегодня один член общины демонстрирует найденный им эффективный способ решения общезначимой проблемы, завтра — другой. С такими результатами человечество вошло в собственно первую фазу культурогенеза (по М. С. Кагану). Ее главные характеристики — синкретизм и традиционность.

Культурологи полагают правомерным считать воспитательные практики родового общества древнего периода идентичными тем, что можно наблюдать и сегодня у изолированных племен Африки и Бразилии. Приведем пример из трудов М. Мид, наблюдавшей за повседневной жизнью народа арапеш Новой Гвинеи[2]. Младенец от матери или старшей сестры постоянно слышит короткие предложения, сопровождающие демонстрацию определенных предметов. Взрослые размеренно повторяют: «Хорошая собака, хорошая мама, хороший ребенок» и т. п. Так вступающий в мир человек на эмоциональном уровне понимает, что мир вокруг него доброжелателен к нему, он построен на добре и любви. Позже из мифов и легенд он узнает о мироустройстве, слышит комментарии великих для племени событий от уважаемых взрослых и понимает, что самая главная ценность — сохранение рода, именно для этого он и живет. Переступая порог детства, мальчики учатся охотиться и защищать соплеменников, девочки — бе-

[1] Фарби К. Э. О подражании у животных // Вопросы философии. 1974. № 2. С. 104–115.

[2] Мид М. Культура и мир детства. - М. : Наука, 1988. С. 47.

речь очаг, воспитывать детей. Так совместными усилиями смысложизненные ценности позволяют длить существование конкретному роду.

Сегодня мы оперируем категорией «образование» как главной в педагогике. Однако так было не всегда. Дореволюционный период отличался использованием в данном статусе категории «воспитание». Этим объясняется наименование описываемой педагогической цивилизации. В те далекие времена воспитательная практика была синкретична, то есть совмещала в своем результате и знаниевый, и ценностный компоненты. Она признана древнейшей формой социального наследования. Нераздельность «Я» и «Мы», первостепенность сообщества, общего дела обусловили понимание значимости не только совместности действия, но и взаимовлияния участников (взаимодействие). Взросление стало поиском места в мире, где ты приносишь пользу, и дела, за результаты которого в ответе перед всеми. Именно поэтому сегодня, во время социально-политических потрясений древнейший период истории образования до возникновения и утверждения рационального подхода к нему является объектом исследований. Наши предки интуитивно, путем проб и ошибок выявили основные параметры человекосообразного способа передачи социального опыта от поколения к поколению. Его сущность описывается понятием «взаимодействие» (мастера и ученика), а его основаниями-принципами стали природо- и культуросообразность.

Таким образом, прошли века, но эти параметры продолжают влиять на результативность процесса. Однако развитие цивилизации продолжалось, шли поиски способов передачи значимого социального опыта.

2.3. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (краткий курс зарубежной педагогики и образования)

Постепенно возникло понимание необходимости дифференциации обучаемых (пол, возраст, предназначение) для более эффективной передачи ценностей и способов решения значимых проблем разного уровня; выделялись специалисты, задачей которых становились организация и реализация такой передачи. Я. Я. Рогинский определил их понятием «интеллектуальный вековой тип». Чертами прапедагогов являлись мудрость и новаторство в определенном технологическом

процессе. Осознание ценности таких мастеров-педагогов обусловило становление наставничества. Представители интеллектуального векового типа сделали свой выбор аттрактора[1] — познавать мир, кодировать полученные результаты и передавать их другим. Так наступил период, растянувшийся на тысячелетия, — репродуктивно-педагогическая цивилизация. Ее специфика определена очередной находкой наших предков — специальной организацией обучения подрастающего поколения. «Постепенно усложнялись способы передачи, рождались искусственные знаковые системы, кодирующие информацию, облегчающие ее консервацию и передачу. Параллельно произошла почти полная замена человеком себя как основного «канала» восприятия и переработки сведений, — второй, «неживой» природой, искусственными устройствами. Телескоп, микроскоп, телевидение, компьютер, кибернетические устройства, спровоцировав отчуждение человека от естественного контакта с окружающей средой, обрекли его на посредничество в получении информации. От школы Древнего Египта до модернизированного колледжа в США целью воспитания и обучения остается воспроизведение стандартных эталонных моделей и образцов мышления, поведения, отношений»[2]. Если в исторически первой цивилизации главенствовала школа жизни, то в рамках второй — школа учебы (знаний, умений, навыков, опыта и т. п.). Во временных рамках бытования этой цивилизации уместилось множество исторических эпох.

2.3.1. Образование в Древнем мире

Пятое тысячелетие до нашей эры определено началом системной практики обучения — школы как способа овладения подрастающим поколением знаниями, важными для жизнедеятельности в конкретном культурно-историческом периоде. Местом могло быть любое помещение — дом обеспеченной семьи или самого учителя, храм. Генеральным фактором интенсификации процесса стала письмен-

[1] «Аттрактор» — термин синергетики; совокупность внутренних и внешних условий, способствующих «выбору» самоорганизующейся системой одного из вариантов устойчивого развития; идеальное конечное состояние, к которому стремится система в своем развитии. URL: аттрактор// kakoeslovo.ru (дата обращения 12.03.2025).

[2] Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. С. 46.

ность. В мире Древнего Востока она появилась в Шумерском царстве, в Египте, Китае, Индии. С ее помощью фиксировалось и расширялось содержание образования, которое должно было передаваться с минимальными искажениями. Заучиванию подлежали нормы отношений правителя и подданных, детей и родителей, иные установления жизнедеятельности. Недаром синоним образования — просвещение, то есть обретение света знания, позволяющего увидеть истинную, верную дорогу жизни. Обучаться имели право дети, прежде всего, свободных и состоятельных семей, а само обучение было платным: с древних времен контроль доступа к знанию был политическим инструментом. Напомним, что в современных документах международных организаций, посвященных стратегии развития систем образования, положение о равном доступе к образованию всех слоев населения по-прежнему актуально, потому что задача не решена. Образование для многих миллионов продолжает быть «сокрытым сокровищем».

Феномен получения новых знаний, связь образования и совершенствования человека, общества и мира является традиционным предметом философствования. В специальной литературе по истории Конфуций именуется Учителем Китая. Это звание хранилось в памяти народа веками, потому что философ не только объяснял идеал обучения, жизни, отношений, но и следовал ему. До наших дней сохранились высказывания-поучения Конфуция, записанные учениками, которые составляют материал для самообразования человека и в третьем тысячелетии. Например: «Будь мастером не ремесел, а собственного сердца, постигни смысл жизни в самоуглубленной работе сознания, для которой не требуются ни технические орудия, ни власть»[1].

Уже в те времена процесс получения знания был этапным. Так, в Древней Индии он начинался с так называемого элементарного обучения — чтения, письма и счета. Сначала ученики допускались к письму на песке, затем переходили на листья пальм и только на заключительном этапе дозволялось писать на листьях платана особыми чернилами. Поскольку дети разного возраста учились вместе, то педагог привлекал старших для помощи младшим. Говоря современным языком, «университетское» образование дозволялось получать только высшей касте браминов: они изучали поэзию, историю, философию,

[1] Конфуций. Великое учение. URL: https://mybook.ru/author/konfucij/velikoe-uchenie-s-kommentariyami-i-obyasneniyami/citations/ (дата обращения: 12.03.2025).

астрономию, право, медицину. Главным объектом постижения с 12 до 20 лет были Веды[1] - собрание писаний индуизма. Процессом руководил жрец, отношения с которым почитались выше, чем отношения с отцом. Официальной платы не было, однако не возбранялось дарить жрецу и членам его семьи землю, золото и т. п. При этом первые пять лет ученик имел право лишь слушать своего учителя, только потом позволялось высказывать свои суждения. Физические наказания нерадивых было нормой.

Показательно, что в историко-педагогических сочинениях нередко практики воспитания и обучения Древнего Востока противопоставляются практикам так называемых древнеклассических народов (греков и римлян) по критерию стремления к свободе духа, к преодолению всевозможных естественно-природных препятствий, преодолению ограничений собственно человеческой природы. Этим объясняется специфика и содержания, и способов образования, а далее и судьбы народа.

История человечества есть медленный, но верный переход «от бессознательного состояния к полной свободе духа, стремящегося к идеям истины, любви и доброты»[2]. Это высказывание Л. Н. Модзалевского[3] в полной мере относится к периоду Античности, когда человечеством был совершен мощный рывок вперед. Причины так называемого «греческого чуда» до сих пор являются предметом исследования. К ним разные авторы относят появление самого феномена досуга, обусловленного использованием труда рабов; присущий греческому народу дух соревновательности; формирование уникального социального явления в истории человечества — полиса. Как пишет И. Е. Суриков, «только в полисных рамках было возможно то беспрецедентное по меркам древнего мира раскрепощение творческой человеческой личности, которое имело место в городах Греции и выразилось в одновременном появлении десятков выдающихся деятелей культуры. И в то же время только в полисных рамках было возможно сознательное (именно сознательное, а не навязанное «свер-

[1] Санскр. वेद, IAST: véda — «знание», «учение».

[2] Модзалевский Л. Н. Очерки истории воспитания и обучения. — СПб. : Алетейя, 2005. С. 1.

[3] Модзалевский Л. Н. — первый российский ученый в области отечественной историко-педагогической компаративистики и истории педагогики.

ху») сплочение этих ярких индивидов во имя общей цели, что придало античной цивилизации — при всех ее разнообразных формах — неповторимое единство и целостность»[1]. Под полисом при этом понимается не место с определенной геолокацией, а сообщество граждан, граждан не только по рождению, но и по образу мыслей, ценностным ориентациям. Поэтому идеалом воспитания становится астейос[2], мужчина воспитанный, знающий нормы. В настоящее время благодаря кинематографу, в основном голливудскому, у нас сформировался стереотип восприятия уклада античного мира, в котором не отражена реальность положения женщин, рабов, не отрефлексировано соотношение граждан и рабов (И. Е. Суриков приводит такой порядок цифр: на 2 000 жителей античного полиса 500 граждан[3]). И все же он воспроизводит самое важное — невероятный по потенциалу рывок в развитии, результаты которого послужили базой развития цивилизации на тысячелетия. Упомянем только такие имена, как Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель. Эти гиганты мысли определили проблематику не только философии образования, но и дидактики в целом.

Специалисты описывают две системы античного воспитания — спартанскую и афинскую. Спарта (VII—Ш вв. до н. э.) — родина практик формирования человека-воина, который должен быть неприхотлив, бесстрашен, в некотором смысле беспринципен. До 7 лет маленькие спартанцы находились в семье, что отнюдь не означало тепличных условий: с малых лет они привыкали с скромной, грубой пище, не боялись холода и тьмы; презрительное отношение взрослых к капризам и плачу были условием воспитания воли. С этой же целью периодически (с 14 лет) необходимо было проходить испытание болью — публичную порку. До 30 лет мальчики взрослели в государственной системе образования со специфическими способами подготовки к военному делу. Например, одним из «контрольных» заданий было добыть себе пропитание, что означало попросту украсть пищу у представителей порабощенного спартанцами народа — илотов. Такое деяние не считалось противоправным. Следует отметить, что

[1] Суриков И. Е. Полис, логос, космос: мир глазами эллина. — М. : Университет Д. Пожарского, 2012. С. 19.

[2] Αστείος с греч. — живущий в городе (как противопоставление крестьянину, жителю сельской местности).

[3] Суриков И. Е. Полис, логос, космос: мир глазами эллина. С. 12.

ценностные основы воспитания в Древнем мире укоренены в архетипическом разделении всех на два вида: свои и чужие. Критерии разделения могли быть совершенно разные, однако итог, как правило, был один: чужой — недочеловек, в отношении него можно делать то, что в отношении к своему будет расценено как преступление, грех и т. п. Во многом в противовес таким представлениям о мире и людях начали развиваться идеи гуманизма, равенства, и сегодня остающиеся актуальными.

У современного человека Афины ассоциируются с демократией, однако она была специфичной не только в отношении рабов. Женщина в Афинах рассматривалась как мать, жена и сестра гражданина, сама таковой не являясь. Поэтому о женском образовании, сравнимом с мужским, говорить не приходится: главным педагогом для девочки была мать. Но были исключения. Девочка могла попасть в гетерии — своеобразные общественно-политические институты, обучавшие некоторых женщин[1]. Следует помнить и о женщинах-поэтах, женщинах-ученых, таких как Сафо Милетская и Гипатия Александрийская. Плутарх, например, описал жену Перикла (одного из основателей афинской демократии) так: «Что касается Аспасии, то, по некоторым известиям, Перикл пленился ею как умной женщиной, понимавшей толк в государственных делах. Да и Сократ иногда ходил к ней со своими знакомыми, и ученики его приводили к ней своих жен, чтобы послушать ее рассуждения...»[2]. Однако исключение подтверждает правило: Афины — демократия мужчин, афинское образование — образование для мужчин.

Афинская система во многом противоположна спартанской. Главное — достижение совершенства и духа, и тела. Именно такие граждане, по мнению Лукиана, «хорошо живут вместе в мирное время и во время войны спасают государство и охраняют его свободу и счастье»[3]. После 7 лет свободные люди мужского пола отправлялись в платные школы. Мусические школы давали возможность овла-

[1] Ветошкина М. К. Образование древнегреческой женщины: стратегии исключения или менталитет выживания в мужском мире? // Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2017. — С. 57.

[2] Там же.

[3] Лукиан Самосатский. URL: https://litlife.club/books/118112/read?page=63 (дата обращения: 12.03.2025).

деть умениями в области литературы и музыки, палестры были нацелены на физическое развитие. Юноши из богатых семей в 16—18 лет отправлялись в гимнасии, сочетавшие и физическое, и интеллектуальное направления образования. Особенностью гимнасий была возможность дискуссий, взаимодействия обучающихся юношей и взрослых мужей — посещавших их во время выступлений философов. В 18—20 лет можно было также пройти курс обучения в эфебиях, готовивших к защите родины.

Помимо указанных учреждений, граждане Афин получали образование в общении с софистами — мастерами ораторского искусства, ценившегося очень высоко. За плату можно было послушать образцы речей по разным случаям, а затем вступить в дискуссию с мастером. Из этих практик берет свое начало образовательный метод сократического диалога, автор которого на тысячелетия стал воплощением идеалов стремления к истине, верности своим убеждениям.

Очень коротко остановимся на знаковом для философии образования мифе-аллегории Платона о пещере, части седьмой книги диалога «Государство». Читаем начало: «Представь, что люди как бы находятся в подземном жилище наподобие пещеры, где во всю ее длину тянется широкий просвет. С малых лет у них на ногах и на шее оковы, так что людям не двинуться с места, и видят они только то, что у них прямо перед глазами, ибо повернуть голову они не могут из-за этих оков. Люди обращены спиной к свету, исходящему от огня, который горит далеко в вышине, а между огнем и узниками проходит верхняя дорога, огражденная, представь, невысокой стеной вроде той ширмы, за которой фокусники помещают своих помощников, когда поверх ширмы показывают кукол»[1]. В представлении мира они довольствуются только видимыми искривленными тенями непонятных вещей. Человек, согласно воззрениям Платона, большую часть своей жизни находится в мире повседневности, в который не проникает свет Истины, обитающей в ином мире. Выход к ее свету поначалу ослепляет одного из жителей пещеры, затем он начинает различать новое, что вводит его в мучительные сомнения. Познание реального мира, активирующее фактически личностное развитие, подвигает его

[1] Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1994. С. 80.

к пониманию необходимости объяснить оставшимся во мраке неведения все, что видел. Эта задача становится почти невыполнимой.

Существует несколько толкований этой притчи. Ф. Бэкон усматривал в ней описание антиномии души, стремящейся к солнцу истины, и тела-пещеры, удерживающего ее в мире повседневных забот. Кроме того, он видел также и описание силы устоявшихся «пещерных» представлений прошлого о мире, мешающих движению разума вперед[1]. Получила большую известность интерпретация М. Хайдеггера «Учение Платона об истине», который усматривает постепенное разворачивание, развитие, формирование сущности человека, состоящее в движении к сокрытой истине. Философ обращается к платоновскому понятию «пайдейя», не имеющему исчерпывающего перевода на русский язык. М. Хайдеггер пишет: «существо пайдейи не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, перемещая сперва человека в место его существа и приучая к нему… Пайдейя означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. Это перенесение возможно лишь благодаря тому, что всё прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делаются другими. То, что является человеку так или иначе непотаенным, и род этой непотаенности должны перемениться. Непотаенность называется по-гречески “алетейя”; это слово переводят как “истина”»[2]. Упрощая, подытожим: истинное образование как образовывание человека возможно только в случае возникновения у него насущной необходимости возвыситься над повседневностью, над рутиной и обратиться к поиску важнейших вопросов Бытия. Таким образом, поднятые великими греками проблемы в области образования остаются и по сей день актуальными и обсуждаемыми.

[1] Бэкон Ф. Новый Органон // Бэкон Ф. Собрание сочинений. В 2 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1978. С. 7.

[2] Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие (статьи и выступления). — М. : Республика, 1993. С. 64.

Древний Рим отчасти освоил систему образования греков. Помимо тривиальных школ[1] (по мнению многих исследователей, так назывались школы для плебса, в которых учили читать, используя тексты законов), она включала и грамматические школы, в которых обучались юноши из богатых семей. Изучение греческого языка, знакомство с литературными источниками, философскими сочинениями, их обсуждение служили базой для продолжения обучения в школе риторов, где постигали ораторское искусство, юридические науки. Однако исследователи отмечают существенную разницу между греческими и римскими представлениями о результатах образования: у последних оно было «целенаправленной подготовкой к выполнению воинской обязанности, проводившейся вне школы»[2]. Воин, гражданин республики — древнеримский педагогический идеал.

2.3.2. Воспитание и образование Средневековья и Возрождения

Античные идеалы воспитания во многом определяли развитие образования Византии. Они испытали мощное, подчас разрушительное, влияние христианства, догматы которого в Средние века определяли идеал человека, отношений в обществе. В исторической и культурологической науке имеется два взгляда на Средневековье (V–XV вв.). Согласно первому, это период упадка в сравнении с Античностью, сознательное разрушение всего, что с ней связано. Сторонники второй позиции развенчивают мифы о «темных веках» (в противовес светлому Возрождению и следовавшему за ним Просвещению), указывая на духовные основы изменения мировоззрения христианской эпохи. Истина, как всегда, посередине.

Средневековье породило христианский воспитательный идеал праведника, стремящегося в земной жизни самосовершенствоваться, приготавливая себя к основной, более значимой жизни после смерти. Христос имеет несколько имен: Спаситель, Врачеватель и др. Одно из них — Учитель — так обращались к нему его ученики-

[1] Лат. trivialis — находящийся на перекрестке. В наше время тривиальный — это общепонятный, доступный на элементарном уровне, пошлый.

[2] Пискунов А. И. Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Античности // Хрестоматия по истории педагогики. в 3 т. Т. 1 / под ред. А. И. Пискунова. — М. : ТЦ «Сфера», 2006. С. 7.

апостолы. Единство проповедуемого слова и жизни — основной принцип христоцентричного обучения. А. В. Хуторской определяет главным способом обучения в христианстве проповедь. При этом ее результативность зависит не только от подготовленности проповедника, но и от личных качеств слушающих, о чем идет речь в притче о сеятеле. Показательно, что Христос выбирал разные стратегии проповедей в соответствии с разными целевыми аудиториями (так называемые книжники и простой люд), ставя задачу провести слушающих к истине не только дорогой разума, но и дорогой сердца, чувств, переживаний, основанных на опыте слушающего. Именно поэтому его проповеди собирали огромное количество людей, для многих они становились отправной точкой для полной смены мировоззрения, обретения веры. Подобный подход к воспитанию и сегодня действенен, однако реализовать его можно только будучи цельной личность. Отчасти поэтому высокая педагогика Средневековья на практике нередко превращалась в формализованное воздействие, не основанное на христианской любви к тому, кого воспитывали.

Постижение религиозного знания происходило в монастырских школах (в чтении и интерпретации соответствующих текстов, хранившихся в богатых библиотеках обителей). Желавший посвятить себя жизни с Христом, помимо грамоты, овладевал духовными практиками под руководством наставника, опытного монаха. Церковь также предоставляла возможность светского обучения мальчиков в соборных, кафедральных и приходских школах. Учились посредством чтения вероучительных текстов на латыни, в разновозрастных группах от 3 до 10 человек. Результатом, как правило, трехлетнего обучения должно было стать умение читать и писать, знание наизусть на латыни 150 псалмов и молитв, умение петь церковные гимны.

В монастырских школах реализовалась гуманитарная система обучения, определенная как тривиум[1] (грамматика, риторика, диалектика). Интересно, что содержание образования тривиума признавался как начальное, то есть тривиальное, потому что познавший эти свободные искусства мог читать, писать и размышлять, что является основой дальнейшего образования. Вторая система — квадривиум[2] (арифметика, география, астрономия, музыка). Составить представ-

[1] Тривиум — от лат.trivium — перекресток трех дорог.

[2] Квадривиум — от лат. quadrivium — «четырехпутье».

ление о содержании образования той эпохи можно, ознакомившись с трудами Аврелия Августина («Исповедь), Алкуина («Словопрения высокороднейшего юноши Пипина с Альбином Схоластиком»), Пьера Абеляра («История моих бедствий»), Фомы Аквинского («Сумма теологии»). Показательно, что во многих из перечисленных трудов сокровенные мысли о мире и человеке как божественных творениях излагаются в форме сократических диалогов, когда движение мысли к истине поддерживается наводящими вопросами одного из участников. Но диалог мог быть и внутренним, позволяющим автору осуществлять самосовершенствование путем обнаружения недостойных мыслей и деяний, рефлексии по их поводу и достижения понимания истинного пути. Данные идеи и дидактические условия их реализации развиваются в целом спектре современных методик самообразования, самовоспитания.

Известно, что средневековое общество — сословное общество, поэтому в эту эпоху развивались разные системы обучения; некоторые из них актуальны и поныне. Примером образовательной системы, пережившей века, является иезуитская. Католический орден иезуитов[1] ведет свою историю с 1534 г., имел целью противодействие протестантизму путем воспитания истинного Христова воина. Обучались таким образом преимущественно юноши из обеспеченных семей. Не одно столетие эта система воспринималась как эталон образования. Ф. Бэкон писал: «Посмотри на обучение иезуитов — нет ничего из применяемого на практике, что было бы лучше этого»[2]. В конце XVIII в. орден был запрещен в Европе, от исчезновения его спасла Екатерина Великая, разрешившая деятельность иезуитского колледжа в России. Через некоторое время европейский запрет был преодолен, иезуитсткие школы существуют в мире и поныне.

Обратимся к описанию принципов иезуитской системы, данному А. В. Хуторским[3]. Сверхзадача воспитания — подчинение воли, способностей обучающихся нуждам католической церкви, поэтому религиозная практика пронизывала всю повседневность обучающих-

[1] Общество Иисуса (лат. Societas Jesu).

[2] Бэкон Ф. О достоинстве и при умножении наук // Соч. В 2 т. Т. 1. — М. : Мысль, 1977. С. 94.

[3] Хуторской А. В. Средневековая педагогика // История педагогики. — М. : Юнити-Дана, 2022. С. 341.

ся — с раннего утра до позднего вечера, хотя формальные занятия богословием занимали 2 часа в неделю. Таким образом, воспитывал особый уклад, а не проговаривание каких-либо истин. В основе воспитания были следующие положения:

— жесточайшая регламентация и взаимный надзор для соблюдения норм;

— культ непрерывного совершенствования (сегодня сказали бы: «старайся стать лучшей версией себя»);

— дух соперничества, повседневное соревнование;

— связанная с предыдущим продуманная до мелочей система поощрений и наказаний;

— внимание к индивидуальности обучающегося;

— хорошо оборудованная, комфортная образовательная среда (учение составляло 182—190 дней, прерывалось частыми каникулами);

— главное качество учителя — способность устанавливать контакт с обучающимися, вызывать позитивные эмоции;

— социальная активность, участие в делах, нацеленных на помощь обездоленным, больным.

Содержание образования составляли латинский и греческий языки; метод обучения — диспуты. Вспоминая годы обучения у иезуитов, Вольтер шутил, что святые отцы научили только греческому языку и болтать по-латыни. Среди выпускников школ встречаем имена Мольера, Декарта, А. Конан Дойла и даже А. Хичкока. Однако «чрезмерная регламентация, выхолащивание античных традиций, недостаточное внимание к естественным и точным наукам, узость религиозного воспитания, насаждение специфических этических норм привели к отставанию иезуитского воспитания от запросов жизни»[1], постепенному охлаждению общества к данной образовательной системе. Переосмысление опыта ее функционирования позволило Я. А. Коменскому создать свою систему, которая работает во всем мире до сих пор.

Специфические практики использовались для воспитания рыцаря, которое предусматривало несколько этапов. До 7 лет мальчик находился в семье, затем поступал пажом в услужение сюзерену, в 14 лет становился оруженосцем, включаясь в военную и светскую жизнь. Рыцарь должен был быть не только превосходным воином, но и музыкантом,

[1] Там же.

и поэтом. Показательно, что название одной из форм проведения дискуссии — круглый стол — пришло к нам из жизни рыцарей. По преданию, Ричард Львиное сердце как сюзерен[1] собирал своих воинов именно за круглым столом, что подчеркивало и общие отношения, и его роль первого среди равных.

Ремесленники обучали своих детей в цеховых школах, способ передачи знаний в которых основывался на практике наставничества: подмастерье постигал основы профессии под руководством наставника с самых азов, например, с подметания полов. Яркой кинематографической иллюстрацией такой практики является кинофильм А. Кончаловского «Грех», посвященный Микеланджело: зритель получил возможность увидеть, как ученики гения осваивали ваяние.

Своим путем развивалось сообщество ученых людей. В XII в. в Европе стали открываться университеты[2]. Как правило, студенты начинали свой путь с артистического факультета, обучение на котором занимало 6-7 лет (фактически являлся подготовительным курсом для дальнейшего обучения, программа включала 7 свободных искусств). После можно было перейти на богословский, медицинский или юридический факультет. Университетская культура в Европе насчитывает почти десять столетий, ее традиции живы до сих пор. В отношении студентов вырабатывались особые правила обращения со стороны городских властей; они имели высокую степень свободы. Постепенно университеты становились центрами развития науки, обусловливая развитие территорий, на которых они размещались. В каждом учреждении формировались свои ритуалы, однако были и общие: например, побивание вновь прибывшего палками (так его «избавляли от варварства»).

Однако далеко не все практики средневекового обучения служили общественному и научному развитию. Дурная слава через века продолжает сопровождать схоластику[3] — направление философии, положения которого были нацелены на систематизацию истин веры, построение умозрительной аргументации для доказательства догматов христианства. Приверженцы схоластики виртуозно владели ана-

[1] Сюзерен (от фр. suzerain) — верховный управитель территории в средневековой Западной Европе.
[2] Universum (лат.) — сообщество.
[3] От лат. scholia — школа.

лизом, синтезом, аналогией, что позволяло фактически доказывать все что угодно, нивелируя самое главное в христианстве — любовь к ближнему. В современном определении схоластики раскрыта ее вредоносная сущность — это «формальное знание, оторванное от жизни и практики, бесплодное умствование»[1].

Против всего сковывающего развитие человека, его творческое начало, в том числе схоластики, выступали мыслители эпохи Возрождения (Ф. Рабле, М. Монтень, Эразм Роттердамский, Т. Кампанелла, Т. Мор). Возвращение к идеям Античности стало основанием развития гуманистического направления в образовании. Человек стал восприниматься во всей его целостности, «черно-белое» представление о нем воспринималось как глупость. Показателен один эпизод из романа Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Во время родов умирает жена героя, что ставит его перед выбором: плакать от горя потери любимой или смеяться, радуясь рождению сына. Это фактически типическая ситуация-предлог для упражнения в мастерстве схоластов, однако и жизнь, и человек сам по себе всегда сложнее. Ф. Рабле в романе предлагает иную, жизненно ориентированную систему воспитания, основанную на игре, на практико-ориентированных повседневных разговорах о самых разных явлениях и процессах как космического, так и приземленно-телесного масштаба.

Показателен труд Дж. Пико делла Мирандолы «Речь в защиту достоинства человека». Обращаясь к Адаму, мыслитель восклицает: «Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого Я тебя предоставляю. Я ставлю тебя в центр мира, чтобы оттуда тебе было удобно обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя н небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные»[2]. Видя мироздание как иерархию трех миров (ангельского, элементарного и небесного), автор стремится доказать, что человек в состоянии поместить се-

[1] Схоластика // Карта слов. URL: https://kartaslov.ru/значение слова/ схоластика (дата обращения: 21.02.2025)

[2] Пико делла Мирандола Дж. Речь в защиту достоинства человека // История эстетики. В 5 т. Т. 1. — М. : Искусство. С. 506.

бя в любом из них, потому что у него есть свобода опуститься до страшной мерзости или нравственно возвыситься до Творца. Сила воли позволяет человеку менять себя и мир вокруг себя. Данная идея является основой гуманистического направления в образовании. Если есть свобода выбора и сила воли, то необходимы особые условия для гармоничного развития, включающего как физическое, так и нравственное, интеллектуальное.

Особняком в истории педагогики стоят труды утопистов, жизнью заплативших за свои концепции. В идеальном острове-государстве Утопии Т. Мора все (даже женщины) имеют возможность получать образование, а ученым по желанию и стремлению может стать и земледелец, и ремесленник. В городе Солнца Т. Кампанеллы гражданам предоставляется возможность получить универсальное образование, важной частью которого является труд. Этим мечтам суждено было воплотиться через несколько столетий после смерти авторов.

Знаковая для этой эпохи борьба католичества и протестантизма отразилась на элементарных, начальных школах. Материально поддерживаемый общиной статус учителя, упорядоченность в организации обучения отличали протестантские учреждения. Разрабатывались авторские учебные планы, реализовавшиеся в школах, открывавшихся под начальством умелых педагогов. Например, в гимназии Ф. Меланхтона в Германии, помимо глубокого изучения латыни, греческого, древнееврейского языков, воспитанники имели возможность участвовать в театрализованных представлениях дидактического направления, выбирать своих представителей, принимавших участие в обсуждении важных для гимназии вопросов.

Историки называют в числе учреждений, наиболее последовательно реализовавших идеи гуманизма Возрождения, гимназию И. Штурма (нач. XVI в., Страсбург) и Лондонскую публичную школу, в создании которой принимал участие Эразм Роттердамский. Упоминания достойна и школа в Мантуе (Италия), в которой реализовал свои идеи приглашенный для обучения детей герцога В. да Фельтре (XV в.). «Дом радости» объединил наследников Гонзага и почти 80 детей (мальчиков и девочек, что было новшеством) как из обеспеченных семей, так и из бедных, демонстрировавших одаренность. Обучение последних оплачивал сам В. да Фельтре. Педагоги-

ческой целью было провозглашено развитие тела, ума и сердца воспитанников, что достигалось соответствующим подбором предметов. Не отказываясь от религиозного воспитания, педагог отменил телесные наказания. Таким образом, в педагогической реальности были противопоставлены идеи средневековой школы-тюрьмы (выражение М. Монтеня) и школы света и радости, основы которой были заложены в эпоху Возрождения.

В описываемый период активно развивалось университетское образование: за столетие (с XV по XVI вв.) в Европе количество университетов увеличилось с 80 до 180. Менялось и содержание образования. Студенты имели возможность узнавать не только о Платоне и Аристотеле, но и о взглядах пифагорейцев о центральном положении Солнца по отношению к Земле (и это после трагической жизненной истории Н. Коперника).

2.3.3. Педагогическая мысль Нового времени

Исторический период с XVI в принято именовать Новым временем[1]. Объяснения его названия многочисленны: например, начало Нового времени связывают с открытием Америки Х. Колумбом или с падением Константинополя. Новым этот период назвали гуманисты, противопоставляя действительно принципиально иное, чем прежде, понимание мира, человека, его потенциала, степени свободы, по сравнении с эпохой Средневековья. Прорывные географические открытия, знакомство с принципиально иными культурами, достижение невероятных высот в искусстве Микеланджело, Леонардо да Винчи, Рафаэля, узаконенные сомнения в основаниях христианства в протестантизме, мощное экономическое развитие — все это привело к провозглашению разума, науки инструментом прогресса. Просвещение транслировало главную идею того времени — «знание — сила» (Ф. Бэкон), что позволило называть его «временем разума».

Этот период отмечен становлением классического типа рациональности со специфическим набором представлений об идеалах и нормах исследования[2]. Согласно ему, мир познаваем, человек мо-

[1] Также началом Нового времени определяют начало Возрождения (XIV в.), начало реформации в Европе.

[2] См. подробнее: Степин В. В. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18—26.

жет открыть объективные законы, выявив причинно-следственные связи. В эту эпоху главенствует так называемая механистическая картина мира: мир предстает как относительно простая система, главный принцип которой — детерминизм. При этом считалось, что если исследователь использует «правильную» (она только одна, двух и более правильных быть не могло) методологию, то и результаты будут «правильные», объективные, то есть воспроизводимые в эксперименте. Вариативность воспринималась как свойство, противоположные истинности. Поворот к исследованию человека и мира не мог не оказать влияния на педагогическую мысль и образовательные практики. Классический тип рациональности применительно к педагогической мысли определил стремление открыть универсальный, единственный метод обучения. Мыслитель и практик, предложивший универсальный метод «обучать всех всему», чьими стараниями эти практики поменялись кардинально, — Я. А. Коменский.

Я. А. Коменский, автор поистине легендарной «Великой дидактики», философствовал в страшную эпоху Тридцатилетней войны, что определило трагизм его жизни. Чешский священнослужитель, просветитель родился в семье протестантов, членов Богемского братства. Он много скитался, пережил потерю семьи и рукописей, на сочинение которых были потрачены десятилетия. Перечислим только самые известные работы мыслителя-гуманиста: «Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Материнская школа». Обладатель университетского образования, профессиональный теолог, он был знаком и с учительским трудом, и с деятельностью, говоря современным языком, методиста — им был разработана более щадящая учащихся методика обучения латыни, предмета, веками считавшегося сложнейшим. Более того, Я. А. Коменский был и реформатором системы школьного образования по поручению правителя Венгрии С. Ракоци.

В основе его дидактических трудов лежит идея пансофии (от греч. παν… — всё, σοφία — мастерство, мудрость, всезнание), о которой размышляли многие современники и которая генетически связана с античной философией. Однако, как отмечают специалисты, Я. А. Коменскому удалось из предельно абстрактного понятия вывести практико-ориентированные выводы, во многом определившие

строительство европейских систем образования [1]. Пансофизм Я. А. Коменского описан А. В. Хуторским так: «обобщение всех через школу на родном языке независимо от общественной, расовой и религиозной принадлежности»[2]. Пансофия определяет основные принципы познания по Я. А. Коменскому: божественное откровение, чувство и разум. Согласно этой идее, для упорядоченного понимания мироздания необходимо воспитать в ученике справедливость, мудрость, умеренность и, конечно, мужество держать удары судьбы.

Интересно, что ставшая классикой мировой педагогики книга «Великая дидактика» не была встречена современниками благосклонно. Друг Я. А. Коменского И. Гюбнер, получив издание, прямо сообщил автору, что считает ее неудачной и даже не станет никому ее показывать и упоминать о ее существовании. Этому было объяснение. Как пишет С. М. Марчукова, «преддверие Нового времени и Просвещения не располагало к интеграции знаний, это было время формирования отдельных научных дисциплин, время дифференциации наук»[3], а Я. А. Коменский строил свою систему на основе идеи всеобщего знания обо всем, то есть междисциплинарного учения. Такой универсализм, как указывал К. Шаллер, «не ограничивается знаниями, направленными на ясность и четкость, но… относится к мудрости; универсализм, в котором сознание и поведение сливаются в одно»[4]. В нем состоит идеал человека по Я. А. Коменскому: мысли, слова и дела должны быть в согласии.

Я. А. Коменский остался в истории педагогики как реформатор организации обучения. По экономическим причинам потребность в образованных людях нарастала, поэтому нужно было оптимизировать сам процесс подготовки. После осмысления опыта предшественников (например, наследия Гуго Сен-Викто́рского) родилась идея

[1] См. подробнее: Марчукова С. М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского // Человек и образование. 2013. № 4. С. 170—176; Хуторской А. В. История педагогики. — М. : Юнити-Дана, 2022. С. 207.

[2] Хуторской А. В. История педагогики. С. 210.

[3] Марчукова С. М. Пансофия как междисциплинарное знание// Известия Педагогического университета имени А. И. Герцена. Педагогика. 2014. № 3. С. 52.

[4] Шаллер К. Универсализм Я. А. Коменского : материалы международного симпозиума «Человек-культура-общество в концепции Яна Амоса Коменского». — М. : Издательский педагогический центр, 1997. С. 66.

классно-урочной системы, которая, несмотря на нарастающую, критику продолжает существовать и сегодня.

Коменский-методист не теряет актуальности. Приведем пример «Новейшего метода изучения языков». Традиционным являлось заучивание выводов-правил вне установления причинно-следственных связей. Я. А. Коменский предложил предъявлять воспитанникам яркий пример, анализировать его, а затем переходить к правилу. Еще один фундаментальный принцип наглядности определял ясную логику изучения чего-либо: покажи предмет, а затем назови слово на иностранном языке. Таким образом, дидактический акцент ставился не на памяти воспитанника, а на свободном познании, осмысленном понимании.

Закончим краткий экскурс в наследие Я. А. Коменского принципами, изложенными в «Великой дидактике», на основе которых разрабатывались все иные принципы, существующие в педагогике. Это природосообразность (учет естественных факторов при организации обучения), наглядность (по возможности демонстрация реальных предметов и процессов), последовательность и постепенность (соблюдение методической логики, которая позволяет формироваться систематичным знаниям), систематичность, сознательность, активность подражания и упражнения, реализация которых в совокупности позволяет выстраивать прочное знание.

С эпохой Нового времени связано обоснование классического для педагогики принципа природосообразности. С одной стороны, он укоренен в представлениях Возрождения о взаимосвязи человека и природы, мира. С другой, цель изучения и окружающей природы и человека как ее части определила необходимость учета его своеобразия при организации обучения, постановки цели и поиска способов воспитания разумного, рационального человека. Показательно появление так называемого невидимого колледжа, «республики ученых», «республики писем» (члены общались преимущественно посредством писем) — удивительного сообщества европейский мыслителей XVII в., в который входили Г. Галилей, И. Ньютон, Ф. Бэкон, Б. Паскаль, Б. Спиноза и многие другие. Мир представал как открытая Богом книга, которую следует изучать, постигать во благо человека. И сегодня природосообразность предостерегает от экспериментов, расходящихся с онтологией человеческой жизни.

Невозможно не упомянуть в этой связи имя участника «невидимого колледжа», английского мыслителя, преподавателя Оксфорда Дж. Локка. Его труды стали основанием для формирования многих педагогических концепций. Главной задачей образования он видел улучшение природы человека, ставил перед властью цель обеспечения доступности образования, правда, в соответствии с выполняемой человеком ролью: рабочие школы должны были воспитывать трудолюбие, а представители дворянства путем образования достигали состояния истинных джентльменов. Какова система условий, которая могла бы способствовать осознанию обучающимися истинности рационального поведения, образа жизни, — вот, пожалуй, главный вопрос Дж. Локка. «Мне кажется ясным, что основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобрести и совершенствовать посредством привычки, которая становится легкой и естественной, если совершенствовать ее с ранних лет»[1]. Поэтому именно создание условий и контроль за соблюдением предъявляемых и объясняемых требований к воспитаннику являются самым важным делом воспитателя, который сам должен соблюдать эти требования.

Педагогическая работа Дж. Локка «Мысли о воспитании» является, пожалуй, всеобъемлющим по охвату сфер жизни ребенка трудом. Мы находим в нем советы, как кормить, как одевать, как гулять с воспитанником и т. п. Помимо этого, автор сформулировал положения, касающиеся самых острых вечных педагогических проблем, например, применение телесных наказаний. «Род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок начинает подчиняться и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок, в отсутствие наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такого насильственного сдерживания прорывается с еще большей силой»[2].

[1] Локк Дж. Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 51.
[2] Там же. С. 55.

С именем Дж. Локка связана метафора «чистой доски», «чистого листа», с помощью которой он описал механизм воспитания и обучения. Абсолютный приоритет воспитательных усилий в развитии человека (что напишешь, что будешь развивать, то и получится в результате) до наших дней обозначается с помощью этого образа.

Еще одно направление осмысления природосообразных и общественно полезных методов воспитания, до сих пор активно развиваемых и реализуемых, связано с именем Ж.-Ж. Руссо. Это так называемое свободное (естественное природосообразное) воспитание, концептуально и художественно описанное в романе «Эмиль, или О воспитании». Идеи свободы, равенства и братства — мировоззренческая база Великой французской революции. Этот исторический период прошел под знаменем демократизации всех сторон общественной жизни. Деятели периода Просвещения уповали на открытый доступ всех слоев населения к образованию, что виделось им главный условием социального прогресса.

Произведение Ж.-Ж. Руссо было во многом ответом на преобладание рационализма, свойственного Просвещению, в образовательной сфере, что означало следование идее переделывания ребенка под социальные, религиозные стандарты, предлагаемые взрослыми. Ж.-Ж. Руссо был знаком с педагогическими трудами предшественников, в частности, с работами Дж. Локка, чьи идеи стали отправной точкой в развитии его концепции. Природосообразность как принцип воспитания отстаивается Ж.-Ж. Руссо последовательно и постоянно. Читатель романа, знакомясь с его книгами (разделами), видит ясное возрастное разделение, значимое для автора. (Например, книга первая — «Первый год жизни. Природа, общество, свет и их отношение к воспитанию»). Каждый период описывается в аспектах физического, трудового, интеллектуального, нравственного и т. п. воспитания. Герой-воспитатель будто следует природе воспитанника, не допуская влияния вредоносной социальной среды.

Главная идея свободного воспитания сформулирована таким образом: «Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека». Ребенок изначально добр, талантлив, стремится к счастью, хочет познавать мир. Это значит, что воспитатель должен помогать осуществиться данному природой, а не противостоять ей на основании рациональных искусственно выведенных положений. Сво-

бода означает отказ от сложных теорий, создание предельно природосообразных условий для обучения (учитывающих, например, возраст), посредством получения опыта, ощущения в естественной образовательной среде, что определяет позитивный эмоциональный фон взаимодействия. «Замечать значит чувствовать; сравнивать значит судить; судить и чувствовать — не одно и то же. Через ощущение предметы представляются мне отдельными, изолированными, такими, каковы они в природе; через сравнение я их сдвигаю, перемещаю, так сказать, кладу один на другой, чтобы определить их различие или сходство и вообще все их отношения»[1]. Заучивание, принуждение учиться видится Ж.-Ж. Руссо великим злом, калечащим будущего взрослого, обучение — способом стать человеком, а это ремесло труднее всего. Необходимо создавать условия для маленьких открытий самого ребенка, а не давать готовых решений. Позиция Ж.-Ж. Руссо по поводу наказаний действительно революционна для того времени: «Наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка»[2]. Например, условия комфорта в помещении во время непогоды Эмиль узнает в естественной ситуации: оказывается, следствием разбитого им оконного стекла являются холод и сырость. «Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представлений, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб, а вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас»[3]. В этом случае, по мнению Ж.-Ж. Руссо, ребенок, исходя из собственного опыта, смирится с необходимостью как фактором жизни человека вообще и не будет испытывать ненависти к воспитателю. Таким путем опытного решения разного рода задач при поддержке взрослого должно быть организовано образование вплоть до 15 лет, далее главным фактором становится чтение книг. Воспитательный процесс завершается путешествием, после которого Эмилю дается разрешение на брак с любимой. Семейную жизнь молодожены будут строить

[1] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1981. С. 32.
[2] Там же. С. 36.
[3] Там же. С. 38.

в естественных условиях сельской жизни, вдали от пороков городского общества, с целью усовершенствования жизни крестьян.

Концепция свободного воспитания, художественно изображенная в романе, вызвала широкий отклик не только у современников. Идеи Ж.-Ж. Руссо оказали мощное влияние на развитие мировой педагогической мысли и практики. Педагоги последующих эпох, включая современность, определяли свое отношение к ней: от активного принятия до отторжения. Например, современное течение альтернативной педагогики основывается на постулатах концепции, а историк педагогики Г. Б. Корнетов видит в ней начало манипулятивной педагогики.

В заключение отметим, что сам Ж.-Ж. Руссо был только теоретиком: участия в воспитании своих детей не принимал. Осмыслить предложенную им концепцию возможно только самостоятельно ознакомившись с его педагогическими сочинениями. Также поучительно прочитать роман Л. Фейхтвангера «Лисы в винограднике», запечатлевшего дух эпохи, в которой жил и творил Ж.-Ж. Руссо.

2.3.4. Зарубежная педагогика XIX века

В «Декларации прав и свобод гражданина», принятой в эпоху французской революции 1789 г., прямо указывалось на необходимость срочного решения задачи общественного образования, бесплатного на всех ступенях. Это была поистине революционная мысль, которую высшие сословия Европы воспринимали как крамолу[1]. Поэтому сразу после поражения революционеров традиционная практика сословного образования была возвращена: в 1795 г. принят школьный закон о создании малочисленных начальных школ, большая часть учеников которых должны были оплачивать обучение.

Однако сама идея демократизации образования стала заветной мечтой многих поколений в разных странах мира. Ей суждено было сбыться в нашей стране почти через сто лет. Кроме того, традиции средневековой системы образования были обречены. Росло так называемое третье сословие, бурно развивающейся промышленности стали нужны подготовленные рабочие, ряды которых пополняли разорившиеся крестьяне. Так зародилось образование взрослых. Экономика нуждалась и в женщинах-работницах, поэтому стало развиваться женское образование: в 1810 г. в Пруссии было открыто первое

[1] Крамола — мятеж, государственный заговор.

образовательное общественное заведение для лиц женского пола. Для стран Европы и Америки XIX в. — век становления систем школьного образования. Объединяющей их характеристикой стало главенство государства, которое брало на себя большую часть расходов, постепенное вытеснение с руководящих позиций церкви. Частные школы не запрещались, но были немногочисленны: расходы неуклонно росли, требовались долгосрочные вложения, зачастую неокупаемые. Однако несмотря на провозглашение курса на демократизацию образования, долгое время сохранялось принципиальное неравенство как в доступе к полному образованию, так и в уровне качества образования для высших и низших слоев населения.

«Рубежной» фигурой в развитии демократизации является швейцарец И. Г. Песталоцци. Начало его подвижнической жизни в педагогике совпало с периодом массового разорения и обнищания крестьян. Будучи последователем идей Ж.-Ж. Руссо, он предпринял несколько попыток облегчить их жизнь своими средствами, что привело к разорению, но не отказу от идеи. И. Г. Песталоцци пришел к выводу, что нужна подготовка детей крестьян к производительному труду в естественных для них условиях. Он взял на попечение несколько десятков сирот (к ним относились крайне враждебно как к будущим преступникам и попрошайкам) и на свои средства организовал процесс одновременного обучения и труда. Без поддержки он снова оказался в ситуации, близкой к полному разорению.

В отличие от Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци на практике реализует концепцию свободного воспитания на собственном ребенке, процесс описывает в педагогической работе «Дневник отца». После публикации педагогического романа «Лингард и Гертруда» (в четырех томах) он становится всеевропейской знаменитостью. Революционный в области воспитания дух романа, сама деятельность И. Г. Песталоцци были наконец замечены во Франции, власти которой наградили его почетным званием Гражданина Франции. Но писательская деятельность (на протяжении жизни были созданы произведения «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня») оставалась на втором плане. К радости И. Г. Песталоцци, его назначили директором сиротского дома, в котором жили 80 воспитанников, родители которых погибли в результате расправы французской армии над восставшими крестьянами. Исторические обстоятельства, а также убеждения

И. Г. Песталоцци направили его педагогическую деятельность на «воспитание сердца», которое стало возможным благодаря атмосфере любви и сострадания, постоянного совместного события взрослых и детей. Этот педагогический опыт (как и последовавшие за ним другие) закончился не по воле И. Г. Песталоцци. Упорство и подвижничество принесло результаты — его стараниями был открыт экспериментальный по сути Бургдорфский институт. Эксперименты шли с методами обучения: И. Г. Песталоцци последовательно продвигал идею предметного урока, исследовал возможности воспитания на основании знаний о чувствах, воле детей.

В мировую педагогику И. Г. Песталоцци привнес аксиоматику любви к детям, необходимость самоотверженного педагогического труда, нацеленного на развитие гармоничной личности, что и было сутью понимания им природосообразности. По его мысли, изначально заложенное в человеке желание действовать должно быть обеспечено конкретным содержанием, видами общезначимой деятельности, целью и средствами, сообразными природному творческому, добродетельному началу. Труд, развивающий обучающихся, ставший для мировой педагогики аксиоматичной составляющей воспитания, обоснован в теории и апробирован в многолетней практике именно И. Г. Песталоцци. Кроме того, как никогда современно сегодня, когда активно продвигается идея ранней профилизации в образовании, звучат его слова: «Истинное природосообразное образование по самой своей сути вызывает стремление к совершенству, стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил по самой своей сути ведет к подрыву, к разложению, в конце концов к гибели той совокупности сил человеческой природы, из которой и может только истинно и природосообразно возникнуть это стремление»[1].

Педагогические опыты И. Г. Песталоцци во многом основывались на осмыслении концепции Ж.-Ж. Руссо. Таким же образом началась деятельность другого всемирно известного деятеля педагогики — И. Ф. Гербарта, который, помимо идей Ж.-Ж. Руссо, осмысливал наследие И. Г. Песталоцци. Это имя связано прежде всего с университетами — Гёттингенским и Кёнигсбергским, хотя в его биографии есть периоды домашнего учительства, руководства учительской

[1] Песталоцци И. Г. Лебединая песня // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 240.

семинарией. Идя вслед за И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт утверждал необходимость построения системы воспитания, в которой должное внимание было бы отдано психологии. «То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним, как географическая карта или по возможности как план хорошо построенного города, где сходные направления однообразно пересекают друг друга и где глаз самостоятельно ориентируется безо всякой подготовки… Для меня первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступить к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретическую, объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам»[1]. Главная цель воспитания — добродетель воспитанника, для ее достижения необходимы условия для формирования осознанных и эмоционально поддержанных предпочтений, то есть условия для расширения соответствующего опыта.

В мировую педагогику И. Ф. Гербарт вошел, прежде всего, как автор идеи воспитывающего обучения, которое рассматривалось им как способ реализации цели всего образовательного процесса — формирование характера, основа которого — добродетель, нравственность. Способ состоял в предъявлении уму воспитанника разных точек зрения на изучаемый предмет, а затем установлении между ними должного соотношения. «Признаюсь, что не представлю себе воспитания без преподавания и, обратно, по крайней мере в этой книге не признаю такого преподавания, которое не было бы воспитывающим. Обдумывание в этой связи всего того, что может быть предложено питомцу как достойное запечатлеться в его душе, и исследование того, каким образом все это может быть соединено друг с другом, в какой последовательности дано и каким образом расположено, чтобы служить основанием для последующего, зарождают бесконечный ряд задач при разработке отдельных предметов и дают воспитателю бесконечный материал для постоянного продумывания и просмотра всех доступных ему знаний и упражнений»[2].

[1] Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 289.
[2] Там же. С. 209.

Особое внимание педагог уделял образованию учителей именно потому, что организовать и реализовать воспитывающее обучение невозможно без соответствующей подготовки, без осознания педагогом цели и средств воспитания. «Возможно ли вдумчиво воспитывать, не чувствуя ежедневно глубокой потребности в единстве цели? Возможно ли мыслить о том, что занимаешься воспитанием, не пугаясь массы разнообразных забот и задач, предстоящих при этом?»[1] — вопрошает И. Ф. Гербарт. Только, говоря современным языком, профессиональное отношение педагога к своему труду, отказ от унификации при выборе метода и средства образования могут способствовать совершенствованию воспитанников, достижению ими благожелательности, внутренней свободы, принятию справедливости и законности в качестве жизненных ориентиров.

Последователем И. Г. Песталоцци был еще один видный деятель мировой педагогики — А. Дистервег. Поистине впечатляюще звучит и предложенная им «формула» общечеловеческого воспитания: «Человек — мое имя, немец — мое прозвище». Автор более 20 учебных пособий для немецких учителей именуется до сих пор учителем немецких учителей, хотя его влияние испытала и отечественная система образования. Классической книгой для педагогического образования является «Руководство к образованию немецких учителей». Заголовки ее параграфов сформулированы как принципы: обучай природосообразно; руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего поколения; начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно; обучай наглядно и т. п. С именем А. Дистервега связан один из системообразующих принципов образования — культуросообразность, который определяет необходимость учета в образовательном процессе ценностей национальной культуры учеников, близких им социальных норм.

Вслед за И. Ф. Гербартом он считал особо значимой идею воспитывающего обучения. «Всякое подлинное обучение — воспитательное или, если хотите, воспитывающее обучение; но тогда также и обучающее воспитание, Воспитание обращено на бытие, обучение на мышление… Чистое воспитание стремилось бы выработать из человека то, что оно считает правильным; обучающее воспитание хочет так

[1] Там же. С. 296.

просветить его, настолько завладеть им и так настроить его, чтобы он познал цель воспитания и самостоятельно к ней стремился, чистое обучение хочет научить человека; воспитывающее обучение хочет побудить учащегося постоянно самому усваивать понятия и мысли»[1].

Не меньшее влияние идеи И. Г. Песталоцци оказали на еще одного деятеля мировой педагогики XIX в. в самой неразработанной на тот момент области — дошкольной. Это Ф. Фребель. Не останавливаясь подробно на его концепции, упомянем только, что труд «Воспитание человека» входил в обязательное чтение всех педагогических работников вплоть до начала XIX в. Учреждение «Детский сад» было открыто в Тюрингии, там Ф. Фребель руководил воспитанием малышей по системе И. Г. Песталоцци. Способом воспитания он считал игру как зеркало жизни для детей. Учреждения Ф. Фребеля просуществовали совсем недолго, были закрыты, идея подверглась жестокой критике. Однако благодаря научным изысканиям и подвижническому труду последовательницы Ф. Фребеля М. Монтессори его педагогический замысел был реализован так успешно, что дошкольные образовательные организации, использующие методы системы М. Монтессори, существуют и сегодня в большинстве стран мира.

Особняком в истории педагогики стоят идеи социалистов-утопистов К. А. Сен-Симона, Р. Оуэна, Ш. Фурье. Их воззрения на воспитание были основаны на идеях равенства всех людей, необходимости устранения различий и соответствующих им противоречий между физическим и умственным трудом, порождающих разрыв в образе жизни между городом и деревней. Показательна практика реализации данных идей, осуществленная мыслителем-предпринимателем Р. Оуэном, познакомившимся с концепцией И. Г. Песталоцци. На управляемой им фабрике в Шотландии были произведены поистине революционные преобразования: детский труд в возрасте до 10 лет (в Англии того времени значительную часть рабочей силы составляли дети от 5 до 10 лет) был запрещен, до 10 часов 45 минут сокращено рабочее время подростков (в среднем рабочий день длился 16 часов). С целью организованного гуманного воспитания были открыты образовательные учреждения для детей разного возраста и взрослых, которые составляли «Институт формирования характера». Описание

[1] Дистервег Ф. А. В. Воспитывающее обучение — обучающее воспитание // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 321.

этого педагогического эксперимента мы находим в его работе «Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера». Поскольку человек уже рождается с желанием счастья, необходимо обеспечить его истинными знаниями, которые могли бы способствовать достижению искомого. «Если стремление человека к счастью или его любовь к самому себе будет направляться истинным знанием, постольку среди его поступков будут преобладать поступки добродетельные и полезные для всех людей; если же он будет находиться под влияние ложных взглядов или отсутствия истинного знания, то соразмерно в его поступках будут преобладать такие, которые порождают преступления и от которых происходит бесконечное множество бедствий»[1].

2.3.5. Основные идеи зарубежной педагогики XX века

Рубеж XIX—XX вв. является периодом становления неклассического типа рациональности, ярким символом которого стало название теории А. Эйнштейна — теории относительности. Данному типу соответствует отказ от императива объективности, понимание вариативности мира во всех его проявлениях, что опосредует признание возможности сосуществования нескольких, отличных друг от друга, теоретических основ исследования и его описания. В период становления этого типа рациональности происходило осознание сложности системы, наличие в ней подсистем-элементов, сочетание которых дает больший эффект, чем простая сумма изначальных свойств.

С развитием самого широкого спектра наук, с успехами в построении концепций психологии теоретики и практики стали решать острые вопросы педагогики как концептуального, так и прикладного характера. При этом продолжало развиваться направление педагогического традиционализма, научные основы которого определили работы Э. Дюркгейма, П. Наторпа, М. Бубера, М. Адлера и др. В самом общем виде представители этого направления продвигали идеи главенства воспитания, понимаемого как приобщение подрастающего поколения к общепринятым в настоящем представлениям; сторонники религиоз-

[1] Оуэн Р. Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1971. С. 154.

ного компонента в общем образовании видели в воспитании специальные условия, которые ускоряют движение обучающихся к вере.

В этот период наметилась тенденция к распространению гуманистической педагогики, пониманию бесперспективности авторитарного подхода. Если ранее преобладало представление о строго линейном воздействии взрослого на обучающегося, то с постановкой вопроса о ценностях и смыслах образования его потребности, образ жизни, жизненный мир становятся предметом исследования, определяются как факторы результативности обучения. Возникают течения, авторы которых основываются на неприятии так называемой традиционной школы, основанной на классическом типе рациональности. Все они по-разному видели пути развития образования, но объединяло их понимание глубокого отчуждения школы от обучающегося, что грозило не только искажениями в личностном развитии, но и торможением в социально-экономической сфере. Осмысливались способы, средства, формы поворота системы образования к человеку, к обучающемуся. Так развивалось альтернативное, реформаторское направление, объединившее течения свободного воспитания, прагматической, функциональной, экспериментальной педагогик.

Примером научной разработки нового поворота в области образования является наследие французского психолога А. Бине. В 1894 г. вышла его работа «Умственная усталость», посвященная актуальной проблеме утомляемости обучающихся. Будучи привлеченным для работы в комиссии по определению методов работы с трудными подростками, А. Бине решал задачу разделения страдающих от врожденных дефектов и просто педагогически запущенных детей. В 1905 г. после экспериментов впервые в истории была разработана «шкала интеллекта Бине — Симона», то есть первый тест. Практика отделения «нормальных» от «ненормальных» в то время была хаотична. А. Бине приводит в пример мнения директоров двух соседних школ в Бельгии: один считал, что «ненормальных» у него 50, а другой отвечал, что «ненормальных» нет вовсе. Тогда и были разработаны оценочные материалы, выявляющие уровень достижений обучающихся в трех направлениях — чтении, правописании и вычислении. Подытоживая анализ применения тестирования обучающихся, А. Бине писал: «Метод, состоящий в измерении успехов школьников, имеет три главных преимущества: он позволяет узнать действи-

тельные успехи каждого школьника, предохраняя его от случайности экзамена; он позволяет контролировать профессиональные достоинства учителей, если эти достоинства оспариваются начальством; он дает средства определения ценности испытываемых педагогических методов, которое чаще всего вводятся в преподавание без предварительного испытания. Не значительны ли эти представления?»[1]. С высоты более ста прошедших лет ответим ученому: «Значительны!»

Как указывалось ранее, разработке новых концепций образования предшествовало осознание отрицательной результативности существующей практики. Не является исключением великий американский философ-прагматист, автор идей так называемого прогрессивного образования, проблемного и проектного методов, обучения критическому мышлению Дж. Дьюи. Само название всемирно известного труда «Школа и общество» указывало современникам на прямую связь образовательного процесса и социального прогресса. Ратуя за развитие демократии, мыслитель видел ее нравственным смыслом создание условий для личностного роста каждого ребенка как гражданина. «Необходимым условием развития как личности, так и сообщества является способность создавать свое собственное новое понимание мира, но одновременно и конструктивно откликаться на идеи, выдвигаемые другими людьми, а также принимать чужую точку зрения не как нечто абсолютно чуждое, но с сочувствием понятное. Организованное в связи с такими идеями образование резко отвергает принуждение и строит школьную практику вокруг собственного опыта ребенка»[2]. Это значило отказ от классно-урочной системы, от дробления содержания на предметные области, выход за пределы класса в реальную общественно значимую деятельность, усиление роли трудового воспитания. Данная позиция вызвала отклик в Советской России, где стали появляться подобного рода экспериментальные образовательные учреждения. Дж. Дьюи даже приезжал в СССР, знакомился с их опытом и высоко оценил его, однако неоднозначные высказывания о стране строителей коммунизма по возвращении привели к полному запрету его трудов и самой практики на долгие годы.

---

[1] Бине А. Современные идеи о детях // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 3. С. 203.

[2] Гусинский Н. Э., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. — М. : Логос, 2000. С. 111.

Отметим, что и в Америке, и в Европе предложенная им система первоначально активно критиковалась: его упрекали в снижении академической успеваемости, в признании зависимости содержания образования от социального статуса. Сегодня работы Дж. Дьюи стали базой для многих проектов. Приведем пример концепции содержания как конгломерата «Больших идей» (Big ideas). Оно (содержание) формируется на основании достижения консенсуса экспертов разных дисциплин по определению фундаментальных концептов и представлений мировой науки, технологий, системообразующих для цивилизации, вызовов, стоящих перед ней[1]. «Возвращение» Дж. Дьюи в отечественную педагогику свершилось только в 1990-е гг., когда многие передовые образовательные системы мира активно развивались благодаря реализации его идей. Сегодня каждый школьник России участвует в проектах, учится посредством разрешения учебных проблем, а связь теории и практики в инженерном высшем образовании основана на производственных междисциплинарных проектах.

Не менее известной стала концепция образования, разработанная австрийским философом-мистиком, основоположником антропософии Р. Штайнером. Она получила название «вальдорфская педагогика» по названию школы, открытой в 1919 г. для детей работников фабрики «Вальдорф-Астория». Это одна из редких образцов эзотерической[2] педагогики, что позволяет многим оценивать ее как педагогику секты. Тем не менее в мире было открыто около 500 учреждений, с 1990-х гг. они работают и в России. Антропософия оценивается специалистами как симбиоз мировых религий, в котором можно увидеть идеи христианства (Христос — бог солнца, пришедший для избавления от грехов) и буддизма (идеи реинкарнации и кармы). В ней дается авторская трактовка человеческой природы, содержится призыв к большему вниманию к духовности, творческому началу, чувствам и ощущениям человека.

[1] Более подробно об этом проекте: Агапов А. М., Мысина Т. Ю. Анализ отечественного и международного опыта построения образования на основе «больших идей» с позиции разработки предметного содержания для электронных образовательных платформ // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 1—10.

[2] Эзотерика (от др.-греч. ἐσωτερικός — внутренний) — область знания, исследующая тайны бытия.

В первые восемь лет обучение ведется одним педагогом по всем предметам (оценки отсутствуют). Оно разделено на циклы: в первом цикле приоритет отдается гуманитарным предметам, во втором — естественно-научным; предлагается также новый предмет — эвритмия, искусство выразительного движения тела. Соответственно, на первый план выходит личность учителя, его образовательный уровень, профессионализм. Содержание образования предъявляется в рассказах историй, изучении произведений разных искусств с последующим обсуждением впечатлений, чувств и переживаний. Особое значение придается образовательной среде — цвету стен, обустройству помещения, свету. Так же, как и концепция Дж. Дьюи, вальдорфская педагогика подвергается закономерной критике из-за отсутствия рационально выстроенной системы обучения, риска снижения академической успеваемости обучающихся. К положительным сторонам относят нацеленность на духовное развитие, нравственное воспитание, привитие интереса к гуманитарным наукам, искусству.

Еще один настоящий революционер современной педагогики — А. Нилл. Его первая школа типа «Саммерхилл» появилась в 1921 г. в окрестностях Дрездена, затем переехала в Австрию, а потом и на родину автора, в Шотландию. В ней воплощены принципы следующего типа рациональности — постнеклассического, утверждающего отказ от монологизма, значимость уникальности в противовес универсализму. Согласно данному типу рациональности, «отвергаются редукционным, элементаризм, линейность. В понимание рациональности включается интуиция, польза, удобство, эффективность»[1]. При этом изменились и представления об образовании. С. В. Иванова их характеризует так: «Цели возникают в ходе обучения, ставятся учащимися, обсуждаются, не планируются заранее учителем, они подвижны и изменчивы в зависимости от опыта и практики… Приветствуется индивидуальное построение содержания. Опора на опыт субъекта. Содержание изменчиво: его вариативность не запрограммирована, она возникает в процессе обучения. Универсального содержания нет, оно множественно (отказ от стандартов). Содержание не строится на системности, главенствующих идеях и концепциях,

[1] Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. — М. ; СПб. : Нестор, 2020. С. 50.

оно синтетично, междисциплинарно, соединяет прошлое и будущее через настоящее»[1].

А. Нилл строил свою практику в противовес собственному опыту образования — авторитарному, в худшем смысле традиционному, основанному на принуждении и бессмысленной зубрежке. Всему этому он противопоставил принятие в качестве идейной основы предоставление обучающемуся свободы, в том числе и посещения занятий, определив обязанностью педагогов создавать условия для заинтересованности детей посредством выстраивания связей с их жизненным миром, с их будущим. «Я полагаю, — писал А. Нилл, — что ребёнок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить безо всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиться. Поэтому “Саммерхилл” — это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учёными, а желающие мести улицы будут их мести»[2]. Демократизм также был признан главным принципом: все решения, важные для образовательного сообщества “Саммерхилла”, обсуждаются; активно работает ученическое самоуправление. Нетрудно догадаться, что критики этой системы указывают на риски низкой академической успеваемости, сложности социализации после окончания школы. Однако в начале 2000-х гг. сообщество “Саммерхилла” добилось отмены решения образовательных властей о закрытии учреждения именно по указанным причинам. Школа продолжает работать и поныне.

Упомянем и еще одного революционера от педагогики, радикала в отношении государственной системы образования И. Иллича, автора скандального эссе «Освобождение от школ». Он считал, что общество и образование деградируют, результатом чего является экологический кризис, грозящий существованию Земли. Поэтому образовательные учреждения традиционного типа должны быть закрыты, иначе мир постигнет катастрофа. «Технократическое мировоззрение рассматривает учителя как управляющего и надсмотрщика, учительский труд сводится к измерению достижений учащихся и управлению

[1] Иванова С. В. Кризис дидактики: отрицать или преодолевать? // Образование и общество. 2017. № 4. С. 8.

[2] Summerhill. URL: https://mel.fm/vospitaniye/sovety/1872493-summerhill (дата обращения: 12.02.2025).

их поведением, а ученикам при этом отводится роль объектов управления. В духе идеологии совместного выживания учителя и ученики совместно пытаются осознать свою кровную связь с природой и ныне существующим устройством»[1]. В аналогичном ключе представлял себе традиционную школу и еще один критик существующей системы образования — бразилец П. Фрейре, чья книга «Педагогика угнетенных» вышла в свет почти одновременно с «Освобождением от школы» И. Иллича. Название творения П. Фрейре лучше всяких слов характеризует его идеи, имеющие своих сторонников в основном в странах с нестабильной политической системой.

Указанные деятели педагогики в теории и практике определили генеральную линию развития современного образования и педагогической мысли, которая характеризуется сегодня как однозначно гуманистическая. Гуманистическая педагогика двадцать первого века — явление многосоставное, сложное, разновекторное, что и соответствует постнеклассическому типу научной рациональности.

2.4. Репродуктивно-педагогическая цивилизация (краткая характеристика развития отечественной педагогики)

Для составления общего представления об отечественной истории образования от начала до середины XVIII в. обратимся к жизнеописанию М. В. Ломоносова. С одной стороны, М. В. Ломоносов признан основоположником отечественного национального образования. Разносторонность интересов «русского Леонардо ла Винчи» доказывается содержанием полного 11-томного собрания сочинений, изданного к 250-летию со дня рождения. Недаром афоризмом стало высказывание о нем как о «нашем первом университете». Признание его заслуг в педагогической области относится к началу прошлого века. До этого его имя было связано в общественном сознании с созданием Московского университета и гимназии при нем. Взгляды М. В. Ломоносова на социальный институт образования были основаны на патриотизме, понимании необходимости развития русского языка, его использования в педагогическом процессе, в научных дискуссиях, что заложило основы для «развития на научных основах отече-

[1] Гусинский Н. Э., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. С. 131.

ственной педагогики, научно-педагогической терминологии, а более широко для формирования педагогического самосознания России»[1].

М. В. Ломоносов являлся ярким представителем эпохи Просвещения с верой в силу разума, с помощью которого возможно изменить мир и людей в ориентире на Благо, Истину. В эту эпоху активно обсуждались идеи воспитания новых, образованных, рациональных людей, сознательно отказавшихся от средневекового мракобесия и реализовывались нацеленные на это проекты. Будучи их сторонником, он размышлял о, говоря современным языком, системе непрерывного образования. В небольшом по количеству «портфеле» работ, посвященных педагогической тематике, мы находим и «Проект Регламента московских гимназий», и «Всенижайшее мнение о исправлении Санктпетербургской Академии наук». Он был автором-составителем, переводчиком многих учебных изданий, среди которых «Российская грамматика», «Экспериментальная физика», «Риторика». Упомянем и большой опыт педагогической деятельности. Все эти способности и соответствующие им впечатляющие результаты являются следствием уникального индивидуального образовательного пути ученого, действительно вобравшего в себя все виды воспитания и обучения, которые составляют отечественную историю педагогики со времен родовой общины до XVIII в.

Вторая причина рассмотрения отечественной истории педагогики до середины XVIII в. сквозь призму жизни М. В. Ломоносова кроется в следующем. Академик РАО М. В. Богуславский предложил двухчастную периодизацию научно-педагогической деятельности М. В. Ломоносова. Первый период (до 1742 г., до возвращения из Европы) содержательно обозначен как период подготовки к данной деятельности. Второй (с 1742 и до смерти) связан с непосредственно научно-педагогической деятельностью. В первом периоде, пишет М. В. Богуславский, «велением судьбы будущий выдающийся ученый и просветитель последовательно прошел весь историко-генетический путь развития российского образования»[2], поэтому он «впитал в себя различные традиции и парадигмы: светскую и церковную; национальную российскую и западную; Рационализма и Про-

[1] Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. С. 151.
[2] Там же. С. 164.

свещения»[1]. То есть личностное развитие М. В. Ломоносова испытало влияние всех исторических типов воспитания, характерных как для допетровской, так и послепетровской Руси.

Воспитание М. В. Ломоносова до 9 лет шло в лоне традиций народной, общинной педагогики, бытовавших у нас с IX по XII в. Согласно им, ребенок был полноценным членом семьи, то есть участником трудовой деятельности наравне со взрослыми. В этой деятельности в неразрывном единстве обучения и воспитания происходило освоение значимого для самостоятельной жизни опыта. Ценностные основания мировоззрения формировались в раннем возрасте при знакомстве со сказаниями, легендами, в которых предъявлялись идеалы жертвенности, справедливости, утверждалась вера в неизбежную победу Добра над злом. Воспитывали нового члена рода, общины всем миром. В. Г. Торосян так описывает древнее деление на возрасты и соответствующих им значимых взрослых: младенец — тот, кто нуждался в опеке пожилых родственников, не участвовавших в общем труде; заботой о «молодом» (3—6 лет) была занята мать; 7—12 лет — «чадо», до 15 лет — «отрок». В последние два периода отец (глава рода) обучал умениям земледелия, ремесленничества или ратного труда. В полном соответствии с традициями, М. В. Ломоносов сначала был на попечении матери, а затем, как и все его сверстники, трудился вместе с отцом.

Для исторического периода с XIII по XIV в. характерно обучение с привлечением «мастера грамоты» — так назывались наставники, которые по церковным книгам учили чад читать и писать. Это были странствующие мужчины, которым платили за учительский труд едой и одеждой. Нередко мастерами грамоты становились священники местных церквей. Более подробно о такой практике можно узнать из труда П. Ф. Каптерева «История отечественной педагогии». Мастерами грамоты у М. В. Ломоносова были сначала сосед, а потом дьяк. Идея принадлежала матери, происходившей из семьи дьякона. Она умела читать на церковно-славянском, благодаря ей сын узнал азбуку, проникся уважением к ученым людям.

В русской педагогике XV — первой половины XVII в. было распространено книжное самообразование. Оно состояло в самостоятельном чтении книг воспитательного характера. Популярными были сборники изречений поучительного характера, такие как «Измарагд»,

[1] Там же. С. 165.

«Пчела: слова и мысли из Евангелия, и их Апостола, и из Святых Отцов, и знания светских философов». В последней краткие наставления были объединены темами. В главе «О жизненной добродетели и о злобе» читаем: «Плутарх: кумира внешность украшает, а мужа деяние» [1]. Такое самообразовательное чтение было и в жизни М. В. Ломоносова: научившись читать, по милости зажиточного соседа, имевшего библиотеку, он получил возможность познакомиться с «Грамматикой словенского языка» М. Смотрицкого, учителя киевской братской[2] школы; «Псалтырью рифмотворной» С. Полоцкого, «Арифметикой, сиречь наукой числительной» Л. Магницкого.

Для XVII в. было характерно появление образовательных учреждений. Одно из первых в России — греко-латинская школа при Чудовом монастыре (1649). В 1681 г. открылась Типографское училище — первое государственное учреждение достойного уровня образования, а через 6 лет появилась в Москве и Славяно-греко-латинская академии, связанная с именем С. Полоцкого. Православные русские учащиеся под руководством высокообразованных преподавателей осваивали в ней физику, логику, юридическую науку, философию, иностранные языки. Именно туда и отправился М. В. Ломоносов. Зачисление произошло в 1731 г., учеба длилась 5 тяжелых лет (в день мог тратить 3 копейки). К этому сроку прибавились еще 9 месяцев обучения в Киево-Могилянской академии, в которой преподавали специалисты в области философии, риторики, латыни. Академия была известна богатой библиотекой, чтение собрания которой была еще одной школой для М. В. Ломоносова. По возвращении в Москву чтение русских летописей, греческих и римских источников, книг естественно-научного направления было продолжено. Активное непрерывное самообразование было тем фундаментальным умением, которое позволило М. В. Ломоносову достичь невероятных результатов. Учеба, как было принято в то время у небогатых студентов, совмещалась с учительской деятельностью — уроками для детей священника.

[1] Пчела: слова и мысли из Евангелия, и их Апостола, и из Святых Отцов, и знания светских философов // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 1. С. 459.

[2] Образовательное учреждение, организованное национально-религиозными объединениями, братствами на территории Польско-Литовского государства, под властью которого находились украинские и белорусские земли (например, Луцкая братская школа).

Петровское Просвещение основывалось на опыте Европы и на идее понимания образования как основы процветания страны; реализовали ее Л. Магницкий и Ф. Прокопович. Число военных и гражданский образовательных учреждений росло невероятными темпами. За 4 года, начиная с 1714 г., число цифирных (общеобразовательных по сути) училищ возросло до 42. Активно издавалась учебная литература, среди которой особняком стоит памятник литературы «Юности честное зерцало» Ф. Прокоповича. Не меньший интерес вызывает и сочинение В. Н. Татищева «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ». На вопрос № 51 «Которые науки нужные?» дается ответ: «Как человек из двух разных свойств, то есть души и тела, состоит, так его и науки по свойствам оных разделяются, но понеже телесные наипервее начинаются»[1]. Такие науки позволяют совершенствовать речь, способы ведения хозяйства, сохранения здоровья, формировать нравственные основания взаимодействия с людьми.

М. В. Ломоносов в числе лучших московских выпускников стал студентом Академического университета в Санкт-Петербурге, обучение в котором основывалось на петровском видении образования первой четверти XVIII в. Освоенный в нем немецкий язык позволил позже стать одним из трех обучающихся, направленных в Марбург, а затем во Фрайберг, благодаря чему были освоены знания о методологии исследовательской деятельности. В Германии М. В. Ломоносов постиг основы химии, горного дела, что существенно обогатило его знания в естественно-научной области. Знакомство с западноевропейским образовательным процессом (лекции читались на немецком, а не на латыни), с идеями Просвещения, с литературой классицизма были причиной обращения к литературной деятельности (все мы в школе учили отрывки из его од), утверждения в мысли о необходимости преподавания на родном языке, о значимости владения несколькими языками (сам он изучил еще и французский, итальянский, что дало повод восславить русский язык — «Карл Пятый, римский император, говаривал, что ишпанским языком с богом, французским с друзьями, немецким с неприятелем, итальянским с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен,

[1] Татищев В. Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 123.

то конечно к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно. Ибо нашел бы в нем великолепие ишапского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка»)[1]. Жизненные обстоятельства периода заграничных странствий были тяжелы; они описаны в многочисленных работах, посвященных М. В. Ломоносову. Однако без всего пережитого и узнанного ученый не смог бы по возвращении в Россию стать автором учебной литературы и курсов лекций на родном языке, первым избранным на должность профессора (в наших реалиях — академика) химии, преподавателя минералогии, физической географии, поэтики («стихотворства»).

В последнее десятилетие жизни М. В. Ломоносов разработал своеобразную программу развития просвещения России. Им были созданы «Проект регламента московских гимназий» (1755), «Регламент академической гимназии» (1758). В главе «О наставлении школьников» первого документа написано: «Во-первых, при обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство»[2]. В области реформирования учреждений Академии наук М. В. Ломоносов определил ориентир на содействие социально-экономическому развитию страны, на так называемую русификацию и состава членов, и уклада академической жизни, существенно влиявших на образовательный процесс. Специалисты отмечают, что изложенные М. В. Ломоносовым в многочисленных проектах середины XVIII в. века идеи во многом были результатом переосмысления «трендов», которые задавали другие деятели просветительства в России и которые определили пути развития отечественной системы образования на три столетия вперед. В числе таких «трендов» М. В. Богуславский называет:

— «демократизацию и народный характер системы образования, ее мощную общественную составляющую; патриотизм как общественную, а не только государственную ценность;

— наращивание светского характера образования и педагогики;

[1] Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. В 11 т. Т. 7. Лингвистика. — М. : Наука, 1950. С. 67.

[2] Ломоносов М. В. Проект регламента московских гимназий // Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 2. С. 146.

— гуманистическое включение в образовательные цели самоценности человека и необходимости его саморазвития;

— универсальный и фундаментальный характер образования, соединение образования с наукой и развитием промышленности»[1].

В заключение отметим, что М. В. Ломоносов был не только теоретиком, участником образовательной политики, но и практиком педагогики, наставником плеяды российских ученых, преподавателей, которые продолжили его дело (Н. Н. Поповский, Д. С. Аничков, А. А. Барсов, С. Е. Десницкий, И. А. Третьяков, С. Т. Зыбелин). Видится неслучайным бытовавший в обывательской среде миф о родстве М. В. Ломоносова и Петра Великого. Он, как и царь-реформатор, был плоть от плоти своего народа и именно поэтому, желая Родине процветания, проектировал развитие на основании анализа передовых практик организации системы образования. Высокая оценка качества российского образования, давшего миру множество великих ученых, является признанием роли М. В. Ломоносова в модернизации отечественной системы.

Российские мыслители во второй половине XVIII в. активно включились в европейскую дискуссию о новом воспитании века Просвещения. Этому способствовали взгляды на школьное дело Екатерины Великой. Заинтересовавшись идеями французских деятелей, она обратилась за концепцией российского университета к Д. Дидро, просветителю и энциклопедисту. Всем известна и переписка императрицы с Вольтером. Таким образом прошел первый этап разработки образовательных проектов (до 1760 г.). В этот период фактически советником императрицы по вопросам просвещения стал И. И. Бецкой, автор многочисленных планов и наставлений о воспитании идеального дворянина, настоящего гражданина, европейски развитого человека. Его идеи были реализованы в воспитательных домах Москвы и Санкт-Петербурга, училищах при Академии художеств и Академии наук, военных корпусах. Однако исторические потрясения изменили взгляды императрицы: за вольнодумство поплатились либерально настроенные общественные деятели Н. И. Новиков (автор педагогического труда «О воспитании и наставлении детей») и А. Н. Радищев.

[1] Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии. С. 188.

С 1780 г. начинается второй этап екатерининских преобразований: Комиссией по учреждению народных училищ был создан Устав народным училищам Российской империи, утверждена классно-урочная система обучения. Согласно Уставу, необходимо было открыть в селах и уездных городах малые народные училища (рассчитаны на 2 года обучения основам вероучения, истории, прикладным умениям), в губернских городах — главные (рассчитаны на 5 лет обучения; к программе малых училищ прибавлялись естественно-научные предметы, языки). Однако недофинансирование, нехватка учителей фактически свели усилия на нет. Крестьянские дети так и не получили доступ к систематическому образованию.

В 1802 г. внуком Екатерины Великой Александром Первым было создано Министерство народного просвещения. В 1804 г. вышли в свет два главных для образовательной системы страны устава: «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомственных университетам». Согласно им, детям крестьян и девочкам доступ к образованию по-прежнему был закрыт, устанавливалась преемственность ступеней образования для дворян (выпускники гимназии могли поступать в университет, обучение в обоих учебных заведениях было платным).

Отдельного внимания историков педагогики удостоен феномен Александровского (Царскосельского) лицея, открытого в 1811 г. для образования будущих государственных служащих нового типа — просвещенных по европейскому стандарту, разносторонне развитых, что позволяет говорить о его университетском статусе. Традиционно Лицей связан с именем А. С. Пушкина, однако все выпускники «первого призыва» оставили след в российской истории, фактически все писали стихи, многие упражнялись в музыке. Можно говорить об уникальной лицейской практике воспитания: педагогам удалось создать особую атмосферу, в которой развивалось сообщество, — лицейское братство. Однако после декабрьского восстания, в котором принимали активное участие выпускники, система обучения претерпела существенные изменения, «дух вольнодумства» был искоренен вместе с уникальными традициями. И сегодня образовательная практика Лицея изучается не только историками, но и теоретиками педагогики, выдвинута инициатива возрождения этого образовательного учреждения.

В 1828 г. Министерством просвещения под руководством графа К. А. Ливена принят «Устав о начальных и средних школах». Замысел системы образования был таков: от приходского училища со сроком обучения 1 год (предназначалась для низшего сословия) до университетов, включая уездные училища (для детей ремесленников. купцов и т. п. — двухгодичная программа обучения) и четырехлетние губернские гимназии для дворян и чиновников. Дискуссии о сословном принципе зачисления в учебные заведения привели к включению в Устав оговорки: была допущена возможность учащемуся любого сословия поступать в иные учебные заведения. Однако пришедший на смену К. А. Ливену С. С. Уваров ее исключил, в конце 1840-х гг. в гимназии были возвращено физическое наказание, повышена плата, чтобы затруднить поступление разночинцев. С именем С. С. Уварова связана известная «формула» идейного основания имперского образования: «православие, самодержавие, народность». При этом количество университетов и студентов неуклонно росло. Россия располагала Московским, Виленским, Дерптским, Харьковским, Казанским, Киевским и Санкт-Петербургским (преобразован из Главного педагогического института) университетами, которые становились полноценными научными центрами. Работали четыре духовные академии. К середине века насчитывалось около 3 000 сельских школ.

После отмены крепостного права в России стало активно развиваться общественно-педагогическое движение: вопросы воспитания выдвинулись на первый план обсуждений в многочисленных педагогических журналах, на публичных площадках. Поэтому вторую половина XIX в. называют периодом общественной педагогики. В начале 1860-х гг. были разработаны «Устав гимназий и прогимназий», «Положение о начальных народных училищах», «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения», «Университетский устав». Открывать учебные заведения могли частные лица, земства, учрежденные в 1860-х гг., было разрешено женское образование, но направлено оно было на воспитание «будущей супруги и матери семейства».

На этот период приходится настоящее служение деятелей отечественной педагогики. Отметим профессора медицины, выдающегося хирурга, участника обороны Севастополя Н. И. Пирогова, автора статьи «Вопросы образования» (1856), содержание которой актуально

и в наши дни. Главная ее мысль такова: образование должно готовить человека не к конкретной сословной или профессиональной функции, а к исполнению миссии быть, прежде всего, человеком, гражданином. Именно образование, основанное на понимании значимости воспитания нравственности, широкого интеллектуального кругозора видел он инструментом развития страны. Свои педагогические идеи Н. И. Пирогов пытался реализовать в должности попечителя Одесского, а затем Киевского учебных округов, но власти увидели в нем политически опасного чиновника, что послужило причиной освобождения от должностей.

Знаковая для российской педагогики как науки фигура — К. Д. Ушинский. Ему была знакома и преподавательская, и административная, и научная деятельность. Перечислить кратко все достижения К. Д. Ушинского невозможно. Будучи инспектором Смольного института, он ввел двухгодичный педагогический класс, делегировав женщинам функции учителя, что было поистине революционным шагом. И по сей день актуальна составленная им хрестоматия по русскому языку «Детский мир». Особого внимания заслуживает труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869), в котором научно обоснованы антропологический принцип в образовании, необходимость опоры на родную культуру, способы организации патриотического и трудового воспитания. Его высказывание «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна узнать его также во всех отношениях»[1] стало педагогической аксиомой. Закончим еще одним знаменитым высказыванием К. Д. Ушинского: «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приуготовлять к труду и жизни»[2].

Особняком в мировой педагогике стоит имя Л. Н. Толстова — педагога, последовательно проводившего в жизнь идею свободного воспитания. В 1859 г. писатель открыл в своем имении Ясная Поляна школу для детей крестьян, располагавшуюся в просторном каменном здании недалеко от барского дома. Для организации педагогического дела он стал изучать зарубежный и отечественный опыт, сам писал

[1] Ушинский К. Д. Избранные педагогически сочинения. В 2 т. Т. 1 / отв. ред. А. И. Пискунов. — М. : Педагогика, 1974. С. 117.
[2] Там же. С. 67.

учебники, участвовал в подготовке учителей народных школ. Л. Н. Толстой считал, что при устройстве образования крестьян надо учитывать их образ жизни, патриархальные устои, а сверхзадачей определял принятие ценности братства людей. В начальной школе считал возможным ограничиться обучением письму и счету. Понимая условия жизни крестьян, для которых ребенок был тоже работником, предоставлял детям свободу посещения занятий, отказался от домашних заданий, был противником религиозного образования. Жесткого расписания не было, темы занятий согласовывались с обучающимися. Современники отмечали выдающиеся результаты такой педагогической системы: дети за короткое время научились читать, писать, считать; могли размышлять на важные для них темы. Созданные Л. Н. Толстым «Азбука» и 4 тома «Русских книг для чтения» до наших дней используются в отечественном образовании.

После покушения на Александра Второго началась полоса реакции, связанная с именем главы Синода К. П. Победоносцева. В 1882 г. была ликвидирована автономия университетов, сокращены студенческие свободы, существенно усложнился доступ к гимназическому образованию детей из низших слоев населения. И все же заинтересованность широкой общественности в просвещении народа способствовала развитию педагогического движения в России. На рубеже веков активно работал П. Ф. Каптерев, педагог, психолог, историк отечественной педагогики, автор «Энциклопедии семейного воспитания» (1898) и «Истории русской педагогии». Теория и практика дошкольного воспитания разрабатывались Е. И. Тихеевой и Л. К. Шлегер; включением физиологии в область педагогического знания мы обязаны П. Э. Лесгафту. Новые подходы к организации педагогической системы, основанные на общественно полезном труде, самоуправлении, включении в решение проблем местных сообществ разрабатывал С. Т. Шацкий.

С середины XIX в. образование постепенно становилось инструментом политической борьбы, приведшей к революции 1917 г. Ярким примером педагогического деятеля, нацеленного на революционные преобразования, является Н. К. Крупская. Ее мировоззрение формировалось в среде представителя первой когорты русских марксистов, М. И. Бруснева. В 1891 г. она сама стала пропагандистом марксистских идей, поступив на работу в мужскую вечерне-

воскресную Смоленскую школу Невской заставы в Санкт-Петербурге. Во время эмиграции вместе с мужем, В. И. Лениным, Н. К. Крупская изучала теоретические труды современных ей зарубежных авторов, знакомилась с опытом организации образования; анализ этих материалов послужил основанием для создания работы «Народное образование и демократия» (1917). Она стояла у истоков системы образования советской России, работала в Наркомпросе, председателем научно-педагогической секции Государственного Ученого Совета, что дало возможность сотрудничать с педагогами-новаторами С. Т. Шацким, П. П. Блонским и др. Деятельность Н. К. Крупской в первые десятилетия новой власти способствовала развитию образования взрослых и дошкольного образования, просветительского и политехнического направлений, детских и молодежных коммунистических организаций. Она писала: «В период диктатуры пролетариата, то есть в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организованного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»[1]. С позиции современности можно констатировать, что реализованные ею подходы были связаны с марксистко-ленинской идеологией с ее классовой основой, что во многом способствовало стремительному росту тенденции индоктринации системы образования.

М. В. Богуславский описывает российский архетип образовательной организации, то есть идеальное, проходящее через века представление о ней так: «общедоступная, бесплатная, государственная “школа учёбы” с классно-урочной системой, достаточно строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний»[2]. При этом образовательную организацию инновационного типа он описывает как дифференцированную, профильную, реализующую индивидуализацию, вариативные программы, активные формы обучения, поддерживающую демократичность общей ат-

[1] Крупская Н. К. Воспитание // Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 3. — М. : Педагогика, 1979. С. 379.

[2] Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии. С. 95.

мосферы. Все перечисленное было неоднократно проявлено в практике советского образования.

Первые два десятилетия новой власти дали возможность осуществиться передовым, экспериментальным практикам образования. Этому во многом способствовал первый нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский, руководивший преобразованиями до 1929 г. Он был сторонником реализации демократических принципов в школе, ратовал за ее политехническую ориентацию. А. В. Луначарский писал: «Всякий мальчик и всякая девочка, в какой бы семье они ни родились, вступают в один и тот же первый класс, в единую трудовую школу первой ступени, так же точно каждый из них имеет одинаковое право по окончании четырех лет первой ступени перейти в четыре года второй ступени. Для всех единая школа»[1]. Советская Россия начала активное строительство школ, которых на первом этапе катастрофически не хватало: в царской России гимназии предназначались только для 10 процентов детей. К 1922 г. в России школьная система представляла собой преемственную структуру: 4 года начальной школы, 7 лет общеобразовательной школы и старшая ступень. Шло активное развитие методического направления. Большой вклад в реализацию новых принципов советского образования внес П. П. Блонский, автор монографии с говорящим названием «Трудовая школа»[2] (1919), руководитель экспериментов в Академии социального воспитания. Главная идея заключалась в создании условий для освоения знаний не в предметных областях, а в активном включении в общую трудовую деятельность, в которой развивают человеческие отношения трудового братства. Аналогичных взглядов придерживался и другой педагог-новатор, С. Т. Шацкий, организатор экспериментальных школ «Сеттльмент» и «Бодрая жизнь», чей опыт был высоко оценен Дж. Дьюи во время его визита в РФСФР.

Особняком в отечественной истории педагогики стоит фигура А. С. Макаренко. С 1917 г. он был на должностях заведующего школой, затем детской колонией под Полтавой, которая вошла в историю как колония имени А. М. Горького, затем детской коммуной имени

[1] Луначарский А. В. О классовой школе // О воспитании и образовании : сборник. — М. : Педагогика, 1976. С. 54.

[2] Трудовая школа реализовала принцип трудового воспитания. Детский труд в новой России был отменен.

Ф. Э. Дзержинского. Многогранный педагогический опыт А. С. Макаренко описал в переведенных на многие языки мира книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» и др. В его трудах особое внимание уделяется педагогической логике, которая требует от взрослого устанавливать отношения между целью, средствами и результатами воспитания. Интересны его наставления в области объектов педагогической заботы: выделяя и описывая разные типы детей («тихони», «иисусики», накопители, мечтатели, зубрилы и т. д.), он настаивал на необходимости индивидуальной работы с ними, доказывал риски попустительства. Большое значение А. С. Макаренко придавал воспитательному потенциалу коллектива, посредством общей искренней моральной позиции которого возможно оказывать мощное влияние на взрослеющего.

Объединение теоретического знания о возможностях передовых практик со всего мира, финансирование государством бесплатных библиотек, учебников, дополнительного (внешкольного) образования и, конечно, искренняя вера в коммунистические идеалы многих педагогов позволили Советской России совершить культурную революцию (обучить грамоте широкие народные массы), вырастить на рабфаках (рабочие факультеты в университетах) новую интеллигенцию. Однако период бурного и нередко хаотического экспериментирования закончился в 1931 г. постановлением ЦК КПСС об отмене педагогических экспериментов. Пришла пора строить единообразную систему образования, идеологически ясную систему воспитания, которая внесла существенную лепту в Победу в Великой отечественной войне. Читатели книг А. Гайдара «Военная тайна», «Тимур и его команда», выросшие на примерах Мальчиша-Кибальчиша, превратившись в юношей и девушек, вступали в ряды Красной армии, совершали подвиги ради счастья будущих поколений.

Вернувшиеся с фронта герои пополнили ряды советских учителей. У каждого из авторов этого учебника хранятся в памяти образы их педагогов с орденскими планками, воспоминаниями о блокадных буднях. В самый разгар войны, в 1943 г. была организована Академия педагогических наук РСФСР, получившая в 1967 г. статус Всесоюзной. Благодаря общим усилиям педагогической и научной общественности, вниманию государства к вопросам образования в послевоенное время в 1940-1950-х гг. СССР смог последовательно решить

задачу всеобщего 7-8-10-летнего образования. Со временем сложился стандарт советского образования, который и сегодня приводится как пример высокого качества школьных и вузовских результатов. Продолжалась воспитательная традиция. На полках многих педагогов советского времени стояла книга В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». В ней описан опыт организации жизни реальной образовательной организации — школы в селе Павлыш Украинской ССР. Особого внимания современных педагогов заслуживает описание ситуаций патриотического воспитания. В. А. Сухомлинский последовательно доказывал: любовь к родной стране зарождается и развивается из любви к малой родине, для появления которой нужно педагогическое умение включить взрослеющего в деятельность на общее благо.

В 1970-е гг. педагогическая общественность стала ощущать необходимость смены методического инструментария (который в большей части относился к репродуктивному типу образования), смены нередко авторитарного педагогического стиля. Так возникло общественное движение педагогики сотрудничества. В него вошли учителя-новаторы, предлагавшие новые, более эффективные методы обучения и воспитания (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, И. П. Волоков, Б. П. Никитин, Е. И. Ильин, И. П. Иванов, М. П. Щетинин). 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» участниками движения был выпущен своеобразный манифест — «Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов», в котором перечислялись ожидаемые советской школой изменения. Например, предоставление обучающимся свободы выбора, постановка перед ними на занятиях трудной интересной цели, принятие идеологии сотрудничества педагогов и обучающихся, личностный подход, обучение без принуждения. Идеи, методические находки представителей этого движения и сегодня являются актуальными, потому что основаны на стремлении реализовать гуманистическую педагогику во всей системе образования.

Дальнейшая история образования в СССР складывалась драматически. Как пишет В. Г. Торосян, «в течение 1980-х гг. стала проявляться исчерпанность морально-психологического потенциала советского воспитания, все более отчетливая на фоне застоя и стагнации в экономике, внутриполитической и внешнеполитической сферах. Застой оказался неизбежным даже в программах образования и его орга-

низаций»[1]. Принятие программы перестройки, объявленной М. С. Горбачевым, и последующий развал СССР обернулись масштабными реформами в области образования, оцениваемыми сегодня диаметрально противоположно. За последние 40 лет кардинально менялись ориентиры развития: от устремленности в европейское образовательное пространство до возвращения к традициям советского периода. Общество и государство находятся в поиске оптимальных путей совершенствования образовательной сферы.

Итак, система отечественного образования в целом развивалась сообразно основным тенденциям развития европейской педагогики, однако в советский период в ней оформился идеологически обусловленный вариант организации учебно-воспитательного процесса, который сегодня вызывает интерес в разных странах. С точки зрения истории педагогики, все культурно обусловленные виды практики обучения и воспитания человека ценны, они подлежат исследованию, рефлексии для проектирования дальнейшего социокультурного развития общества, государства и личности.

В заключение краткого экскурса в историю педагогики отметим, что на рубеже третьего тысячелетия можно констатировать нерешенность проблем, о которых не одно столетие размышляли лучшие умы человечества. Анализ докладов международных организаций в области развития образования позволяет заключить: и сегодня далеко не во всех странах мира население имеет доступ к начальному образованию, не преодолена дискриминация по национальному, половому признаку, не решена задача демократизации, идеи гуманизации во многом остаются декларативными.

Основополагающим принципом развития систем образования всех стран на протяжении последних тридцати лет является непрерывность, все большее значение приобретает индивидуализация, полноценную реализацию которой приблизила цифровизация образовательной сферы. Полноценное образование XXI в. представляет собой объединение в индивидуальном образовательном пути человека формального, неформального и информального видов получения нового знания.

[1] Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли. — М. : Владос-Пресс, 2003. С. 158.

Все социокультурное пространство становится сегодня удивительным по развивающему потенциалу образовательным пространством.

К XXI в. педагогическая наука и практика накопили внушительный арсенал подходов, методов, методик организации обучения и воспитания. Среди разнообразия проектов образования будущего можно выделить «точки согласия» многих экспертов. К ним относится представление о возрастающей значимости метапредметных компетенций (критическое мышление, умение выстраивать эффективную коммуникацию, работать в команде, стремление к достижению мастерства в выбранной профессиональной области и т. п.) в сравнении с предметными знаниями и умениями. Также становятся приоритетными ценностные ориентации традиционной культуры (служение людям, включение в общезначимую, добровольческую деятельность), ясная социокультурная идентичность. С компьютеризацией, информатизацией и цифровизацией существенно расширился список средств обучения, что определило необходимость соответствующего учебно-методического обеспечения.

Итак, возвращаясь к концепции педагогических цивилизаций И. А. Колесниковой, согласимся с исследователем: к настоящему времени сложились предпосылки для становления креативно-педагогической цивилизации, призванной реализовать совокупный педагогически опыт разных культур и эпох: «Это все может быть сделано путем интеграции культурологического многообразия накопленных способов обучения и воспитания, составляющего богатейший материал для рефлексии и поиска оптимальных путей развития современного человечества как субъекта педагогической деятельности в эпоху перехода от репродуктивной к креативно-педагогической цивилизации»[1]. Реализация описанного сценария зависит от знаний, умений и ценностного принятия каждым педагогическим работником идеи гуманизации образования — основы проектирования человекосообразных, методически выверенных учебных занятий. История педагогической мысли человечества — настоящая сокровищница результативных тактик и стратегий, знакомство с которыми является

[1] Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. С. 44.

базой для определения собственного понимания цели, содержания и средств профессиональной педагогической деятельности.

Контрольные вопросы:

1. Почему современный педагогический работник должен знать историю образования и педагогической мысли?
2. Опишите идеал воспитания эпохи Античности.
3. Охарактеризуйте основы средневековой европейской идеологии образования.
4. Как идеи гуманизма Возрождения повлияли на развитие образования?
5. Охарактеризуйте связь типов научной рациональности и тенденций развития мировой педагогики.
6. Выберите из упомянутых в данной главе деятелей мировой педагогики персону, охарактеризуйте выдвинутые ею положения с точки зрения актуальности в условиях третьего тысячелетия.
7. Каковы риски развития креативно-педагогической цивилизации, обнаружившие себя в последнее пятилетие?

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ — ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

3.1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии высшей школы.
3.2. Развитие идей педагогической психологии высшей школы в истории образования.

3.1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии высшей школы

Термином «педагогическая психология высшей школы» обозначаются две разные науки.

Одна из них — это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса воспитания и обучения в высшей школе. Под таким же термином — «педагогическая психология высшей школы» — развивается и прикладная наука, цель которой — использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики в высшей школе.

Уровень профессионализма сотрудников органов внутренних дел во многом зависит от их подготовки. Однако процесс освоения специальных профессиональных знаний сложен и многогранен. Он опосредован как определенными психологическими характеристиками и закономерностями протекания, особенностями и способами получения образования, так и индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Учет этих и многих других аспектов — важная задача, стоящая перед ведомственным образованием. Более того, в современных условиях совершенствования системы МВД Рос-

сии повышение эффективности образовательных технологий является актуальным слагаемым успешного формирования образа и личности сотрудника полиции. Именно на преодоление психологически значимых проблем в обучении и направлена такая относительно молодая отрасль психологической науки, как педагогическая психология высшей школы.

Термин «педагогическая психология высшей школы» охватывает всю совокупность психических явлений, возникающих при организации педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования.

Педагогическая психология высшей школы — отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса в высшей школе[1]. Главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному, компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Образование ставит на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности.

В настоящее время психолого-педагогическое знание востребовано специалистами различных профилей и направлений. Так, педагогическая психология является одной из базовых дисциплин при подготовке, переподготовке и повышении квалификации как практических психологов органов внутренних дел, так и научно-педагогических работников, и учебно-вспомогательного персонала образовательных организаций МВД России. Однако ведомственной литературы, посвященной целостному изложению психологических основ обучения, воспитания и развития сотрудников, немного.

Педагогическая психология высшей школы — одна из отраслей психологической науки, зародившаяся на ее стыке с педагогикой высшей школы. Ее приложением являются психологические особенности учебной деятельности на разных этапах развития человека

[1] Педагогическая психология высшей школы : учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — СПб. : СПбУ МВД России, ООО «Р-КОПИ», 2020. — 180 с.

(обучение в адъюнктуре, обучение в процессе профессиональной деятельности, повышение квалификации, переподготовка и т. п.).

Представления о педагогической психологии высшей школы могут быть введены за счет уточнения структуры педагогического знания и выявления места и роли психологии в углублении ее представлений. Так, считается, что педагогическое знание может быть представлено как *трехуровневая структура*, содержащая объектные, предметные и результатные характеристики педагогической науки.

Первый уровень — педагогика как наука о функционировании образовательных систем, соотносимых по своему объему с функционированием государства, общественной системы, мира в целом. В этом случае в качестве основной предметной категории выступают понятие цели образования (воспитания в широком смысле) и педагогические закономерности их достижения. Основным результатом деятельности педагогической науки на этом уровне функционирования является создание федеральных государственных образовательных стандартов для основных типов образовательных систем (среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование).

Второй уровень — педагогика как наука о функционировании образовательной организации. В этом случае основной предметной единицей является категория форм организации воспитания обучения и принципов образовательной деятельности. В качестве основного научного результата можно рассматривать создание теоретических концепций дидактики и воспитательной работы.

Третий уровень педагогического анализа — педагогическое взаимодействие педагогического работника и обучающегося. В этом случае на первый план выходят средства и методы педагогического взаимодействия в рамках целостного педагогического процесса. Разработкой теоретических основ такого взаимодействия занимается *методика* как отрасль педагогического знания. Основным ее результатом является выявление системы методических средств педагогической деятельности и учения.

При всей многоуровневости педагогического анализа, ему не хватает проникновения в глубины психики обучающегося и препода-

вателя, так как основное внимание педагогики сосредоточено на внешних признаках функционирования систем и взаимодействия субъектов педагогического процесса, в то время как *психологическая наука призвана раскрыть механизмы «внутренней деятельности» субъектов образовательных систем*.

Интересный анализ соотношения педагогической науки и психологического знания дал в свое время П. Ф. Каптерев в книге «Дидактические очерки. Теория образования» (1885). «Дидактике Коменского, — писал он, — свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащихся... Дидактике Коменского недостает психологии»[1].

Педагогическая психология явилась ответом на этот запрос образовательной практики.

Педагогическая психология — отрасль науки, изучающая многогранный процесс обучения: его состав, характеристики, закономерности протекания, особенности и способы получения образования, а также возможные неудачи и способы их устранения (Давыдова И. С., 2006). Она изучает также возрастные и индивидуальные особенности процесса образования, учитывает как собственно психологические, так и генетические и физиологические особенности развития личности.

При анализе основ педагогической психологии высшей школы, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета.

Объект науки — это то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками. В качестве объекта могут выступать материальные и нематериальные явления, тела, процессы; живые, биологические и абстрактные системы; биологические организмы разной степени сложности. В качестве объекта научного (теоретического и эмпирического) исследования выступают растительный и животный мир, человек, общество, цивилизация, космос и т. д.

[1] Дидактические очерки : Теория образования / Соч. П. Каптерева. 2-е изд., перераб. и расшир. — Петроград : [В. С. Клестов], 1915. — 434 с.

Каждый объект (и человек как объект научного познания) может изучаться множеством наук. Так, человек изучается антропологией, физиологией, психологией, социологией, педагогикой и т. д. Но каждая наука имеет свой *предмет,* то есть то, что она изучает в объекте. Возрастная и педагогическая психология, например, имеют общий объект изучения — человека, но предметы этих наук разные. Для возрастной психологии это закономерности и механизмы психического развития человека и личностного формирования от рождения до старости, для педагогической психологии высшей школы — это, прежде всего, механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного опыта в образовательном процессе высшей школы.

Предмет педагогической психологии определяется исследователями по-разному:

— закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления (В. А. Крутецкий);

— нормативная структура совместной деятельности, в которой обучающийся усваивает, а обучающий передает ему социальный опыт и создает благоприятные условия для усвоения (Т. В. Габай);

— закономерности развития в условиях обучения и воспитания (Л. И. Божович);

— психологические закономерности обучения и воспитания, причем как со стороны обучающегося, воспитуемого, так и со стороны педагога (М. В. Гамезо).

Дискуссии о предмете педагогической психологии продолжаются[1].

Предметом педагогической психологии высшей школы, в первую очередь, являются психологические механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека в образовательном процессе высшей школы и вызываемые процессом освоения изменения уровня интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности.

На современном этапе развития системы МВД России педагогическая психология высшей школы становится еще более объемной.

[1] Разорина Л. М. Предмет педагогической психологии: проблемы и подходы к решению // Психология в вузе. 2011. № 1. С. 32—46.

Так, отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.); учебную мотивацию (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например, сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и обучающих (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик и др.), особенности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел (Л. Т. Бородавко, Н. Ф. Гейжан, И. В. Горлинский, А. М. Столяренко, А. А. Федотов, А. Д. Лазукин, В. И. Хальзов и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология высшей школы изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, мотивационной готовности к обучению и особенности функционирования образовательной среды, что свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности ее предмета.

Педагогическая психология высшей школы не только исследует психологические механизмы и закономерности процессов, происходящих в высшем образовании, но и стремится интегрировать их в современную образовательную практику подготовки специалистов для системы МВД России. В связи с этим предметом педагогической психологии высшей школы являются психологические механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе высшей школы. Педагогическая психология высшей школы как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

На современном этапе развития предмет педагогической психологии высшей школы включает в себя все больше различных задач, которые ставит перед этой наукой жизнь. Разнообразие образовательных программ, новые жизненные требования к личности застав-

ляют и педагогическую психологию высшей школы обращаться к все новым областям исследований.

В целом педагогическая психология высшей школы выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии высшей школы являются:

— раскрытие психологических механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего взаимодействия субъектов образовательной деятельности на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся в высшей школе;

— определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, необходимого для деятельности сотрудника органов внутренних дел, его структурирования, сохранения (упрочнения) в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;

— определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

— определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияния этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

— изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;

— определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического и практического мышления, самостоятельности в применении профессиональных знаний, умений и навыков;

— определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;

— определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения профессиональных знаний и их соотнесения с образовательными стандартами;

— разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях подготовки кадров в МВД России (в том числе высшее образование, дополнительное профессиональное образование).

Решение этих и других задач определяет большое значение педагогической психологии высшей школы в подготовке сотрудников органов внутренних дел. В педагогической психологии высшей школы значимое место занимает также задача изучения возрастных возможностей обучающихся, что особенно важно при повышении квалификации и переподготовке сотрудников органов внутренних дел.

Педагогическая психология высшей школы призвана изучать строение, свойства и закономерности процесса обучения. Ее центральной проблемой является выявление условий, обеспечивающих успешное усвоение знаний и умений, формирование универсальных компетенций, дающих высокий развивающий и воспитывающий эффект обучения. Педагогическая психология высшей школы способствует улучшению методики преподавания различных дисциплин (модулей), повышению качества подготовки специалистов[1].

Анализируя современное состояние педагогической психологии высшей школы, можно сформулировать ее *функции* следующим образом:

1) освещение психолого-педагогических механизмов и закономерностей воспитывающего воздействия на обучающихся в высшей школе;

2) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения и использования в различных ситуациях;

3) психологический анализ процессов организации и управления учебно-познавательной деятельностью;

[1] Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В. Я. Основы педагогической психологии высшей школы МВД России : учебник / под ред. С. В. Кошелевой. — СПб. : Фонд Университет, 2000. С. 15.

4) исследование психологических основ деятельности педагогического работника;

5) изучение психологических основ организации учебного коллектива и системы его воздействия на личность.

Структуру педагогической психологии высшей школы составляют три раздела[1]:

— психология обучения;

— психология воспитания;

— психология педагогической деятельности.

Предмет психологии обучения — это развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность образовательного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

— взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обусловливающих различия познавательной деятельности в условиях разных дидактических систем;

— соотношения мотивационного и интеллектуального планов обучения;

— возможностей управления процессами обучения сотрудника;

— психолого-педагогических критериев повышения эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии высшей школы составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения. Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что *процесс усвоения — это выполнение человеком определенных действий или деятельности*. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при

[1] Ключко О. И. Педагогическая психология : учебное пособие / О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. С. 5.

доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Предмет психологии воспитания — это развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности обучающегося, учебного коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений, этических основ деятельности и т.п. в условиях реализации учебно-воспитательного процесса.

Исследования в этой области направлены на изучение:

— содержания мотивационной сферы личности обучающегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;

— различий в самосознании обучающихся, социализирующихся в разных условиях;

— структуры коллективов и их роли в формировании и развитии личности;

— закономерностей формирования личности на разных возрастных этапах;

— условий и последствий психической депривации и др.

Предмет психологии педагогической деятельности — это психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности преподавателя, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела являются:

— определение творческого потенциала преподавателя и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;

— исследование личности преподавателя;

— исследование этапов, проблемных моментов и закономерностей профессионализма преподавателя;

— изучение эмоциональной устойчивости преподавателя;

— выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения преподавателя.

Структура педагогической психологии, согласно И. А. Зимней, включает[1]*:*

1) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);

2) психологию учебной деятельности и ее субъекта — обучающегося;

3) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (преподавателя);

4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время в пункте 3, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, преподаватель). На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) (Н. В. Кузьмина, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. В. Петровский, С. Д. Смирнов) и педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области.

Взаимосвязь педагогической психологии высшей школы с другими науками

Уточнение предмета педагогической психологии высшей школы, сделанное выше, естественным образом требует определения ее места среди других наук, прежде всего, установления ее отношений к педагогическим дисциплинам.

По мнению Б. Г. Ананьева, педагогическая психология — пограничная, комплексная отрасль знания, которая «заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений»[2]. В связи с такой «пограничностью» педагогики и психологии необходимым, естественно, будет уточнение взаимосвязи между этими двумя науками.

---

[1] Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 447 с.

[2] Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / под ред. А. А. Таланкина. — Л. : Ин-т мозга, 1935. — 146 с.

Во многом это обусловлено схожестью предметов этих наук. Так, психология изучает закономерности развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. С этих позиций воспитание и образование сотрудников органов внутренних дел есть не что иное, как целенаправленное изменение психики (например, мышления, деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями.

Связь педагогической психологии высшей школы со смежными науками, в том числе психологическими, является двусторонней. Она руководствуется методологией исследования психологии, использует данные, поставляемые всеми отраслями психологии и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и других областей психологической науки.

3.2. Развитие идей педагогической психологии высшей школы в истории образования

Педагогическая психология до недавнего времени изучала главным образом психологические закономерности обучения и воспитания детей. В настоящее время она выходит за пределы детского и юношеского возраста и начинает изучать психологические проблемы обучения молодежи в период получения высшего образования. Современная педагогическая психология диагностирует процессы усвоения знаний, объема сформированности компетенций, формирования всех сторон личности обучающегося. А. Н. Митин отмечает, что «раскрыть закономерности усвоения различных видов социального опыта (интеллектуального, нравственного, эстетического, профессионального, образовательного и др.) — значит понять, как он становится достоянием опыта индивида. Развитие человеческой личности в онтогенезе выступает, прежде всего, как процесс усвоения (присво-

ения) опыта, накопленного человечеством»[1]. Этот процесс всегда осуществляется с помощью других людей, то есть как обучение и воспитание. В силу этого изучение психологических закономерностей формирования человеческой личности в условиях учебно-воспитательной деятельности высшей школы способствует познанию общих закономерностей становления личности[2].

Педагогическая психология в качестве самостоятельной отрасли возникла по историческим меркам недавно — около двух столетий назад. Однако знание об особенностях развития человека, его психики в процессе обучения и воспитания формировалось уже тогда, когда самих понятий «обучение» и «воспитание» не было. Понятий не было, а реальность передачи опыта от одного поколения к другому существовала и постепенно, с течением времени все более осознавалась.

Предмет педагогической психологии — это человек в образовательном процессе. Еще когда не было оформленной в понятиях и теориях науки, человек в учении и деятельности был предметом наблюдения и осмысления. «В космогонических (о сотворении мира) мифах, например, ветхозаветных (имеющих прототипы в еще более древних поверьях Востока), содержатся в своеобразно превращенной форме, в частности, психологические сведения: о важной роли замысла, мысли, речи, о проектировании предметного целого по некоему *мысленному* образу и подобию… В мифах есть идея важной роли взаимопонимания в совместной работе, об эмоциональных состояниях, побуждениях, смыслах деятельности (характеристики благоволения, гнева, требование трудиться в поте лица, то есть с приложением волевых усилий, не служить мамоне, то есть богатству, “брюху”, чувственным потребностям и т. п.).

Деловая необходимость и назначение указанных донаучных форм существования «душеведческих» сведений в том, что они суть исторически конкретные способы общественного закрепления полез-

[1] Митин А. Н. Основы педагогической психологии высшей школы : учебное пособие. — М. : Проспект ; Екатеринбург : Уральская государственная юридическая академия, 2016. С. 32.

[2] Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. С. 380—381.

ного опыта психологических открытий, обобщений, сведений, ориентирующих людей в сложной реальности жизнеобеспечения, в деловых качествах людей, в организации труда и его смысле, в организации общения… Донаучное знание не следует обесценивать как непременно недоброкачественное. Оно относительно истинно и практично (ведь и собственно официальная наука не чужда локальных моделей и даже заблуждений, тупиков в развитии)»[1].

С развитием философии в Древней Греции вопросы обучения и воспитания уже становятся предметом исследования и суждений. Античные мыслители мир воспринимали целостно, только начинали его анализировать. Поэтому педагогическое и психологическое знание с самого начала слито. Философы, а затем и педагоги высказывали свои соображения не только о том, как учить и воспитывать, но и почему именно так, в соответствии с какими особенностями учеников. Уже Пифагор, создатель собственной философской школы, высказывал мнение, что душа включает в себя ум, рассудок и страсть. При этом необходимо превосходство разума над страстями. Чтобы не вредить гармонии, Пифагор советует не действовать на честолюбие питомца, а также не прибегать к наказаниям.

Его младший современник Сократ является автором «сократовского метода» обучения, задача которого была не столько давать знания, сколько учить мыслить. Ряд наводящих вопросов как бы помогал мысли родиться в голове другого (Сократ сам себя называл акушером мысли)[2].

Ученик Сократа Платон рассуждает о выдающихся способностях, которые необходимы для «познания идей», и эти способности развиваются далеко не у всех. Аристотель развивает (и часто опровергает) идеи учителя. В его трактате «О душе» высказываются идеи о важности физического, нравственного и умственного воспитания. При этом орудием нравственного воспитания служит привычка, умственного — подражание. Все это осмысление психологических основ педагогических методов — упражнять умения, действовать примером.

---

[1] Климов Е. А. Основы психологии : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 16—17.

[2] Мандель Б. Р. Педагогическая психология. — М. : КУРС: ИНФРА-М, 2015. С. 3—5.

Постепенно, шаг за шагом, столетие за столетием человеческая мысль накапливала знания о психологических механизмах обучения и воспитания. И древние греки уже понимали связь между целями и средствами развития человека. Могли обучать умелого и бесстрашного воина, гармонично развитого человека, чиновника и управленца (в римской традиции — оратора, ритора).

В I в. н. э. появляется трактат «Наставление оратору». Его автор — римский оратор Марк Фабий Квинтиллиан. Будучи преподавателем красноречия и воспитателем, он обосновал целостную систему воспитания, определил требования к воспитателям и педагогам с самого раннего возраста детей. Важно не перегружать ребенка, иначе может возникнуть отвращение к науке. При обучении чтению главное не спешить, не заставлять читать раньше, чем он будет различать буквы и соединять их в слоги, иначе происходят робость, заикание, повторение и т. п. дурные привычки. «Несправедливо жалуются, что только немногие дети бывают от природы одарены хорошими способностями и что по отношению к большинству детей лишь напрасно теряются время и труд, по причине их лености и неспособности. Напротив того, большинство обнаруживает способность к мышлению и охоту к учению. Как птице прирождена способность летать, лошади — бегать, хищному животному приходить в ярость, так человеку прирождена наклонность к мышлению и к умственной деятельности»[1]. Множество психологических наблюдений приводит автор в этой работе, в том числе об индивидуальных различиях в восприятии, памяти, отношению к наказаниям, нагрузкам. По сути это одна из первых книг, которую можно отнести к педагогической психологии (напомним, книги были рукописными, на пергаменте, переписывались от руки, а трактат Квинтиллиана размножался и служил пособием не одно столетие).

Эпоху Средневековья привычно воспринимают как время аскетизма и схоластики, мракобесия и подавления всякой свободной мысли. В действительности за восемь веков христианское просвеще-

[1] Цит. по: Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. — СПб. : Алетейя ; СПбУ МВД России, 2000. С. 150—151.

ние прошло большой путь развития, и главной заслугой этого периода было исследование развития души и духа человека, а также способности доказывать свою точку зрения. «Христианская педагогика Отцов церкви отвергает античный индивидуализм и своеволие, не отрицая индивидуальности. Упор делается не на внешнее в воспитаннике — будь то физическое развитие или умственные способности к риторике или литературе, науке или философии, а на внутреннее формирование духовной сущности на основе разума (познание человека, мира, Бога), веры (почитания Бога) и воли (служение Богу и ближнему) либо смирения»[1]. В этих исканиях развивалось мышление обучающихся, что в период Возрождения и Просвещения сделало возможным быстрое развитие наук.

С начала эпохи Просвещения современные учебники стали отсчитывать этапы становления и развития педагогической психологии.

Первый этап — с середины XVII в. до конца XIX в. — назван общедидактическим (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.).

Второй этап — с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в. (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев, А. Бине и Б. Анри, Б. Ф. Скиннер, Г. Эббингауз, Дж. Дьюи и др.).

Третий этап — с середины XX в. до настоящего времени (Ж. Пиаже, В. Оконь, М. И. Махмутов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, Д. И. Фельдштейн, И. В. Дубровина и др.). На эти этапы, первоначально предложенные И. А. Зимней, ссылаются многие авторы[2]. Рассмотрим эти периоды подробнее.

Уже Л. Н. Модзалевский в одной из первых работ по истории педагогики (первое издание в 1866 г.) назвал Я. А. Коменского основателем научной педагогики (вслед за иностранными историками).

[1] Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах : учебное пособие. — М. : Изд-во РОУ, 1996. С. 10—12.

[2] Зимняя И. А. Педагогическая психология; Петренко С. С. Педагогическая психология: задачник. — М. : ФЛИНТА, 2019; Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология : учебное пособие. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 333 с.

Его труд «Великая дидактика» (великая здесь значит всеобщая) был написан в 1628 г. Влияние, которое он имел на современную ему действительность, трудно вообразить. Уже при жизни книги Я. А. Коменского были переведены на 12 европейских, арабский, турецкий, персидский и монгольский языки (понимаемый в то время и в Индии). Число изданий и экземпляров его книг (уже печатных) уступало лишь Библии. Достижения Я. А. Коменского в современном рассмотрении оцениваются как «строителя школы», как дидактика (первым так назвал его П. Ф. Каптерев в конце XIX в.), без раскрытия психологических основ обучения. Психология во времена Я. А. Коменского была частью философии (и вплоть до XIX в.). В “Великой дидактике” были впервые положены не только философские основания *воспитательному обучению*, составляющему высшую цель современной школы, но и начертана вся система воспитания физического, умственного, нравственного, эстетического и религиозного; здесь же положено начало и *народному, и женскому* образованию на общечеловеческих или общехристианских началах… Позднейшие европейские педагоги развили только отдельные, частные положения его дидактики и уже этим составили себе громкую известность в истории, таковы: Локк, Базедов, Франке, Руссо, Песталоцци, Ланкастер, Дистервег, Шмидт и другие»[1].

Эпоха Просвещения во Франции, Швейцарии, Германии привнесла множество психолого-педагогических находок — идеи о связи развития, обучения и воспитания; активности ученика; развитии их способностей, важных качествах учителя.

В России в эпоху Просвещения наиболее яркий вклад в педагогическую психологию внес М. В. Ломоносов. Е. А. Климов выделяет пять направлений психологических знаний в его трудах[2].

1. Построение эмоционально насыщенных образов, целей и смыслов деятельности.

2. Вопросы самостоятельной волевой регуляции работы.

3. Вопросы проектирования средств и условий деятельности.

---

[1] Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. С. 297.

[2] Климов Е. А. Основы психологии. С. 18—20.

4. Вопросы проектирования больших систем с учетом психологических особенностей людей.

5. Вопросы оптимизации межлюдских отношений.

Впервые понятия «педагогика» и «психология» в образовании соединил немецкий педагог, профессор и один из основателей эмпирической психологии И. Ф. Гербарт. Душевную жизнь он определял как проявление элементарных сенсорных единиц, идей или «представлений». Подчеркивал важность как физической, так и социальной среды в развитии психики. Связывал интеллект и нравственность через эстетические чувства. Теория образования для него — отрасль прикладной психологии. Задолго до З. Фрейда ввел в психологию понятие бессознательного. Дал психологии начала теории торможения или интерференции в обучении. Настаивал на том, что педагогика должна стать предметом университетского образования. Его ученики сформулировали «пять официальных шагов усвоения»: подготовка, представление, ассоциация, обобщение, применение. Его труды «Всеобщая педагогика», «Общая практическая философия», «Психология», «Психология как наука», «Очерк лекций по педагогике» оказали сильное влияние на развитие когнитивной психологии в Германии, а также организацию образования во многих странах.

В России XIX в. развитие педагогической психологии связано с именами Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева.

Н. И. Пирогов, великий русский хирург, внес важный вклад в развитие отечественного образования и высшей школы, в частности. На первое место ставил воспитание высоконравственного человека, полезного стране гражданина. Работая в медико-хирургической академии, призывал педагогов развивать, прежде всего, благородство личности обучающегося, учить его мыслить, прививать навыки самостоятельной работы. В основании последующего профессионального образования должно стоять широкое общее. Был замечательным преподавателем. «В аудиторию, где он читал курс хирургии, набивалось человек триста: на скамьях теснились не только медики, послушать Н. И. Пирогова приходили студенты других учебных заведений, литераторы, чиновники, военные, художники, инженеры, даже дамы.

О нем писали газеты и журналы»[1]. Автор более 60 статей, в том числе по вопросам университетского образования: «Вопросы жизни» (1856); «О замене адъюнктов доцентами» (1860); «О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет» (1860); «Взгляд на общий устав наших университетов» (1861); «Университетский вопрос» (1863); «Письма из Гейдельберга» (1863). Во всех этих статьях обсуждаются не только организационные вопросы, но этические, психологические, духовно-нравственные.

К. Д. Ушинский — основоположник научной педагогики и народной школы в России. Творчество его весьма разнообразно, но для становления педагогической психологии большую роль сыграл его двухтомник «Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической педагогики» (1868—1869). В книге была описана целостная концепция развития человека в условиях обучения и воспитания, рассмотрены психолого-педагогические проблемы развития памяти, внимания, мышления, речи обучающихся. Развитие речи и мышления ребенка — основное условие формирования его представлений, понятий и личности в целом. К. Д. Ушинскому принадлежит широко известная фраза: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями»[2]. Труд К. Д. Ушинского обобщает всю его педагогическую деятельность. В первом томе изложены физиологические основы воспитания, во втором — психологические. Третий том — о влиянии «общественной среды» — ученый закончить не успел. Вклад его в педагогику переоценен быть не может, его работы интересно и полезно читать и в настоящее время.

П. Ф. Каптерев является первым в России, кто написал учебник «Педагогическая психология» (1876) и ввел в научный оборот одно-

[1] Капранова В. А. История педагогики в лицах : учебное пособие. — М. : ИНФРА-М, 2013. С. 110.

[2] Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1974. С. 237, 247.

именное понятие. В начале XX в. он был одним из организаторов Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике и семейному воспитанию. Разрабатывал проблемы развивающего и воспитывающего обучения. П. Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное понятие «образование» как совокупность обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников, проанализировал педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие.

Ко всем проблемам дидактики П. Ф. Каптерев подходил с позиций психологии. Он разделял идею И. Г. Песталоцци о необходимости «психологизировать педагогику». Существенно, что сам образовательный процесс рассматривается П. Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части «Дидактических очерков. Теории образования» — «Образовательный процесс — его психология», в которой образовательный процесс рассматривается как «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма, как развитие способностей и др.»[1]

С начала XX в. вопросы педагогической психологии разрабатываются целенаправленно авторами во многих странах. Психологическая наука вышла на путь экспериментальных обоснований, бурно развивалось тестирование, определение способностей, уровня интеллекта человека в разные возрастные периоды. Широкое распространение получила педология[2]. Одним из основоположников педологии в Европе был известный психолог и педагог Э. Мейман — немецкий педагог и психолог, один из пионеров возрастной психологии в Германии и основатель экспериментальной педагогики. Он организовал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводил исследования психического развития детей. Им был основан первый специальный журнал, посвященный педологическим проблемам, — «Журнал по педагогической психологии». Ученый

[1] Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология. С. 11—12.

[2] Педология — направление в педагогике, ставившее своей целью объединить подходы разных наук (медицины, биологии, психологии и пр.) к методике развития ребенка.

считал главной задачей педологии разработку методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой не только собрано все, что накопила за это время наука, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития. В качестве методов он использовал эксперимент, систематическое наблюдение за детьми и анализ детского творчества.

Педологи активно включились в педагогическую практику школы. Они впервые поставили вопрос об одаренных детях и детях с проблемным развитием и их воспитании. Педологи критиковали выравнивающую политику образования, предлагая индивидуализировать учебно-воспитательный процесс. В России педология получила значительное развитие в 20-х — начале 30-х гг. XX в. Основоположником российской педологии был блестящий ученый и организатор А. П. Нечаев — русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии. Собственные психологические исследования А. П. Нечаева связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Ученый пытался построить педагогику на данных психологии (главным образом на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований). А. П. Нечаев — инициатор проведения Российских съездов по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1919, 1916). А. П. Нечаев издавал известные «Книжки педагогической психологии» (кн. I—II, 1906—1910) и «Ежегодник экспериментальной психологии» (1909—1914). Известны его работы: «Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения» (1908—1912); «Очерк психологии для воспитателей и учителей» (1915); «Память человека и ее воспитание» (1930).

Начало педологического движения связано с открытием в 1904 г. при основанной А. П. Нечаевым лаборатории экспериментальной пе-

дагогической психологии педологических курсов для учителей и родителей, к ведению которых привлекались известные специалисты[1].

В этой области работали выдающиеся психологи, развивавшие собственные подходы к пониманию психологических механизмов обучения, воспитания, развития человека (М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и многие другие). В основном это была детская педагогическая психология.

Особенности обучения взрослых также изучались, прежде всего, в связи с организацией разного рода школ по ликвидации безграмотности, затем предпрофессиональной и профессиональной подготовки, но в гораздо меньшем масштабе.

На рубеже XX в. работал преподаватель и политик Л. И. Петражицкий — основатель психологической школы права в России. Он увязывал правопонимание и возникновение юридических норм с психологическими импульсами и устоявшимися алгоритмами поведения. В работе «Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология» (1905) традиционное деление психических явлений на сознание, чувства и волю Л. И. Петражицкий дополнил категорией «эмоция», которую считал главным фактором, определяющим поведение людей. В работе «Университет и наука» (1907) рассматривал организацию высшего образования и научного самообразования студентов.

П. Ф. Лесгафт — российский биолог, анатом, антрополог, врач и педагог, автор книги «Семейное воспитание». Рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека.

А. К. Гастев — руководитель центрального института труда, разрабатывал теорию научной организации труда, вопросы трудового воспитания и профессиональной начальной подготовки, в том числе в обучении взрослых.

В целом педагогическая психология высшей школы активно начала разрабатываться лишь в 70—80 гг. XX в. в связи с задачами

[1] Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология. С. 14—15.

подготовки педагогов, а также вопросов непрерывного образования взрослых.

Завершая обзор развития идей педагогической психологии в истории образования, отметим, что уже к началу XX в. в психологической науке сложились три основных направления, которые нашли отражение в педагогической практике. Это:

— бихевиоризм;

— когнитивная психология (когнитивный — познавательный);

— деятельностный подход (позже — личностно-деятельностный).

Также необходимо отметить, что обращение к проблематике психологических особенностей высшего образования стало естественным следствием развития педагогической психологии и психологии труда в последней четверти XX в. В это время появились исследования, посвященные различным аспектам организации обучения в высшей школе, развития деятельности и личности обучающегося в высшей школе и пр. (Э. Ф. Зеер, 2003; Е. А. Климов, 1996; А. К. Маркова, 1995; Ю. П. Поваренков, 2000; Н. С. Пряжников, 2005 и др.).

Таким образом, педагогическая психология высшей школы как самостоятельная отрасль психологической науки находится еще в стадии формирования. Только за последние 20—30 лет появились исследования, учитывающие особенности студенческой, курсантской и слушательской аудиторий, специфику задач, решаемых высшей школой. Нет никаких оснований для того, чтобы внимание к проблемам педагогической психологии высшей школы ослабевало. Наоборот, превращение системы высшей школы в непрерывно развивающуюся, открытую, включение обучающихся в решение образовательных и социокультурных проблем требует не только реформирования системы высшего образования, но и изменения отношения к своей деятельности главных действующих лиц образовательной системы — педагогических работников и обучающихся[1]. Характер этих отношений, эмоциональная сфера их проявления, условия оптимального взаимодействия еще долго будут предметом глубокого психологического и философско-образовательного осмысления.

[1] Митин А. Н. Основы педагогической психологии высшей школы. С. 43.

Контрольные вопросы:

1. Чем отличается предмет педагогической психологии высшей школы от предмета педагогики?

2. Приведите краткую характеристику основных задач педагогической психологии высшей школы.

3. Каковы функции педагогической психологии высшей школы?

4. Дайте краткую характеристику основных структурных компонентов педагогической психологии высшей школы.

5. Какое влияние на современную педагогическую психологию оказала педология?

6. Назовите основные аспекты и параметры связей педагогической психологии высшей школы с другими науками.

7. В чем особенность современного этапа становления педагогической психологии высшей школы?

Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

4.1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности в высшей школе.
4.2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности в высшей школе.

4.1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности в высшей школе

Приступая к рассмотрению вопроса о психологической сущности и основных характеристиках учебной деятельности в высшей школе, важно понимать отличия таких понятий, которые иногда принимаются за синонимы: «обучение», «научение», «учение», «учебная деятельность».

Обучение — целенаправленная, последовательная передача общественно-исторического, социокультурного опыта в специально организованных условиях образовательной организации.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет *обучение* как «целенаправленный процесс организации деятельности, обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Обучение (с психологической точки зрения) представляет собой совместную деятельность педагогического работника и обучающегося, направленную на усвоение обучающимся знаний о предметах и явлениях окружающего мира и духовной культуры, на овладение

способами действия с предметами и способами приобретения знаний[1]. Обучение — процесс активного взаимодействия между обучающим и обучающимся, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки и объем компетенции.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма.

В зарубежной психологии понятие «научение» часто употребляется как эквивалент «учения».

На основе работ Л. Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения, представленная В. Д. Шадриковым, согласно которой все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное (образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов) и интеллектуальное (предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности).

Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

— рефлекторный;

— когнитивный.

В каждом подвиде В. Д. Шадриков выделяет несколько классов научения[2].

1. *Ассоциативно-рефлекторное* научение разделяется на сенсорное (усвоение новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира), моторное (выработка новых биологически полезных реакций) и сенсомоторное (выработка новых или приспособление имеющихся реакций к новым условиям восприятия).

[1] Ефремова О. И. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов педагогических институтов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. С. 38.

[2] Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие для вузов. — М. : Логос, 1996. С. 118—124.

2. *Ассоциативное когнитивное* научение разделяется на научение знаниям, научение навыкам и научение действиям.

Б. Р. Мандель отмечает, что научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера[1].

Учение — научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формирования на этой основе индивидуального опыта.

Учение — это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность[2].

С психологической точки зрения учение выступает как деятельность человека по усвоению новых знаний, умений, навыков, овладению новыми способами их приобретения и формированию компетенций определенного объема.

Существуют различные трактовки понятия «учение». Например, С. Л. Рубинштейн так раскрывает суть учения: «Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося»[3].

Л. Д. Столяренко отмечает, что «учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать

[1] Мандель Б. Р. Педагогическая психология. С. 60.

[2] Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М. : Высшая школа, 1984. — 176 с.

[3] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 495.

свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.)»[1].

Проведенный И. И. Ильясовым системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях в то же время вскрыл и все многообразие самой интерпретации этого процесса, что, прежде всего, обусловливается различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно проведенному И. И. Ильясовым анализу концепций учения, учение рассматривается как[2]:

— приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я. А. Коменский);

— усвоение знаний, умений и развитие — совершенствование — общих познавательных процессов (И. Ф. Гербарт);

— приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег);

— активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений — возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);

— активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай);

— получение знания и решение проблем (К. Д. Ушинский);

— активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П. Ф. Каптерев);

— переструктурирование прежних структур опыта, где выражены две фазы: образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка);

— разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже).

Учение как процесс имеет следующую структуру:

---

[1] Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учебное пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. С. 62.

[2] Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М. : Изд-во Московского университета, 1986. — 200 с.

— уяснение информации (ощущение и восприятие);

— осмысление (мышление);

— запоминание (память);

— применение (решение задач);

— контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной);

— оценка (промежуточная и итоговая).

Свойства процесса учения:

— время (продолжительность);

— напряженность работы;

— результат работы (знания, умения, навыки, сформированность компетенций и развитие личности).

Рассматриваемую триаду понятий ученые трактуют по-разному.

А. К. Маркова рассматривает следующее соотношение понятий[1]:

— научение рассматривается как приобретение индивидуального опыта (обращается внимание на автоматизированный уровень навыков);

— обучение трактуется как совместная деятельность преподавателя и обучающегося, обеспечивающая усвоение им знаний и овладение способами приобретения знаний;

— учение представляется как деятельность обучающегося по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Итак, научение / обучение / учение — это процесс приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности, их фиксации и/или модификации.

Для обучающихся в высшей школе ведущей является учебная деятельность.

В отечественной психологии термин «учебная деятельность» связывают с теоретической позицией и исследованиями Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. И. Ильясова, И. А. Зимней, А. В. Карпова, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной, В. Д. Шадрикова, Д. Б. Эльконина, В. А. Якунина, их сотрудников и учеников.

[1] Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. — М. : Просвещение, 2007. С. 3.

В научной литературе *учебная деятельность* рассматривается как особая деятельность обучающегося, сознательно направляемая им на осуществление целей воспитания и обучения, принимаемых в качестве своих личных целей. В результате учебной деятельности в самом обучающемся происходят изменения, следовательно, это деятельность субъекта по самоизменению.

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у обучающихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией обучающегося, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»[1].

Д. Б. Эльконин указывал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте»[2].

Учебная деятельность в такой интерпретации отличается и от понятия учебной деятельности в широком смысле слова, под которым в педагогике понимается любая деятельность в процессе обучения. В работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельным содержанием и смыслом и распространяется на другие возрасты, связано с особым «ответственным отношением», по С. Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения.

[1] Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. С. 245.

[2] Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. С. 77.

Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Л. Д. Столяренко справедливо отмечает, что «самое главное в учебной деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя»[1].

Рассматривая период обучения студентов (слушателей) в образовательной организации высшего образования, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович пишут о том, что целенаправленная деятельность студентов (слушателей) становится по существу учебно-профессиональной деятельностью. В процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Психологическим содержанием данной деятельности авторы видят совокупность психических процессов, состояний, свойств, мотивов, знаний, навыков человека, проявляемых в деятельности. Деятельность студентов имеет внутреннюю структуру: цели, мотивы, способы. Главное в этой деятельности — решение учебных задач, самоконтроль и самооценка результатов[2].

Сущность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого обучающегося.

Выделяют следующие особенности учебной деятельности:

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самого обучающегося, на его развитие, а не на получение иных результатов. В этом заключается основная функция учебной деятельности.

2. Должны быть определены общие способы решения различных задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение обучающимися этими способами.

3. Обучающийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладеть новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (то есть объяснения обучающемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие).

---

[1] Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. С. 63.

[2] Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. — Минск : Харвест, 2006. — 416 с.

4. Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера.

5. Учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В исследованиях по психологии обучения предпринимаются попытки определить структурный состав учебной деятельности. Помимо потребности в учебной деятельности, первым ее компонентом является мотивация обучения. Вторым компонентом выступают учебные задачи. В свою очередь, учебная задача включает в себя цель, учебные действия, условия достижения цели, то есть самоконтроль, самооценку и результат. При объединении этих компонентов получится следующий ряд:

учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка.

По В. В. Репкину, в структуру учебной деятельности входят[1]:

— актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;

— определение конечной учебной цели — мотивы;

— предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;

— выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;

— действия контроля;

— действия оценки.

По мнению Д. Б. Эльконина, в структуру учебной деятельности входят учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура (обобщенные характеристики представлены в табл. 1)[2].

[1] Репкин В. В. Развивающее обучение : теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. — Томск : Пеленг, 1997. С. 3—7.

[2] Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. С. 64.

Таблица 1

Обобщенные характеристики учебной деятельности

Структурный компонент	**Обобщенная характеристика**
Предмет учебной деятельности (содержание)	Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся
Средства учебной деятельности	1. Интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.). 2. Языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание. 3. Фоновые исходные знания
Способы учебной деятельности	1. Репродуктивные. 2. Проблемно-творческие. 3. Исследовательско-познавательные. 4. Переход от внешних предметных действий к внутренним умственным действиям
Продукт учебной деятельности	1. Структурированные знания. 2. Умение решать научные и профессиональные задачи. 3. Внутренние новообразования: формирование теоретического мышления. 4. Накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества
Результат учебной деятельности	1. Потребность продолжать обучение, интерес, удовлетворенность учебой. 2. Нежелание учиться, отрицательное отношение к учебе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из образовательной организации
Внешняя структура учебной деятельности	1. Учебная мотивация. 2. Учебная ситуация: учебная задача; решение задачи посредством учебных действий. 3. Контроль преподавателя. 4. Оценка преподавателя
Учебные задачи	1. Цель, требования, задачи. 2. Исходные условия предмета задачи: отношения между объектами. 3. Модель требуемого состояния предмета задачи. 4. Оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение)

Структурный компонент	Обобщенная характеристика
Действия и операции	1. Общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия. 2. Действия целеполагания. 3. Действия программирования. 4. Действия планирования. 5. Исполнительные действия: вербальные; материальные, практические; мыслительно-логические; перцептивные; мнемические; репродуктивные; продуктивные; преобразующие; исследовательские, исследовательско-воспроизводящие. 6. Действия контроля (самоконтроля). 7. Действия оценки (самооценки)

Ю. Н. Кулюткин, исследуя особенности обучения взрослых, пишет о том, что «психологический анализ учебной деятельности взрослых предполагает изучение следующих составляющих: мотивационно-ценностной основы учения; познавательных интересов и запросов, психологических предпосылок развития самостоятельности в процессе усвоения знаний, способностей к саморегуляции и самоуправлению; формирования способов и приемов решения учебных задач, анализ учебных текстов, использование полученных знаний в практике»[1].

Таким образом, главным продуктом учебной деятельности является формирование у обучающегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, сменяющего эмпирическое мышление, зависит характер знаний и компетенций, приобретаемых в ходе дальнейшего обучения. Для формирования теоретического мышления необходимо проведение специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности. Они необходимы, иначе теоретическое мышление может оказаться несформированным. Важность этой проблемы приводит к необходимости диагностики уровня мышления. Если у обучающихся оказывается несформированным теоретическое мышление, то это влечет трудности для вузовского обучения.

[1] Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М. : Просвещение, 1985. — 128 с.

4.2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности в высшей школе

Хорошо известно, что ведущим направлением педагогической психологии высшей школы является изучение психологических особенностей обучения, воспитания и развития обучающегося в высшей школе, психологии труда преподавателя и др. Несмотря на длительную историю развития педагогической психологии, по-прежнему актуальными остаются вопросы управления процессом усвоения знаний, формирования и оценки компетенций, проектирования деятельности обучающихся, учета их психических особенностей в организации обучения и воспитания, разработки индивидуальных образовательных программ и др.

Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко справедливо отмечают, что в ряду указанных и многих других проблем серьезную практическую значимость имеет изучение психологических основ учебной деятельности, что особенно характерно для системы современного российского образования. Расширение традиционной знаниевой модели обучения на основе компетентностного подхода требует критического отношения к существующим теориям и концепциям учебной деятельности, технологиям и моделям организации образовательного процесса, пониманию результатов образовательной деятельности и факторов, их обеспечивающих[1].

Специфической характеристикой современной системы образования, повышающей значимость изучения проблемы формирования учебной деятельности, является идея непрерывности образования как «обеспечения возможности реализации права на образование в течение всей жизни»[2]. Если в первом случае речь идет об изучении роли учебной деятельности в достижении образовательных результатов, то

[1] Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. 212—217.

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

во втором — о развитии этой деятельности в условиях непрерывности образования и развития человека.

Анализ любого типа деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи следующих структурных компонентов: потребностей, мотивов, задач, действий и операций. При этом психология установила закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности[1]:

— во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной);

— во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот);

— в-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, со спортом и общественно организационными занятиями и т. д.);

— в-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Для организации учебной деятельности необходимо, чтобы обучающиеся овладели учебными действиями; чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что не просто выполняют задания преподавателя, а решают очередную учебную задачу.

Становление учебной деятельности — это совершенствование каждого ее компонента, их взаимосвязи и взаимопереходов; совер-

[1] Мандель Б. Р. Педагогическая психология. С. 105—106.

шенствование мотивационного и операционального аспектов учения; превращение обучающегося в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; необходимость наличия в ней воспитывающего и развивающего эффектов.

Становление и формирование учебной деятельности проходит несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются ее основные характеристики: конкретное содержание; формы организации взаимодействия между ее участниками; особенности их общения; характер психологических новообразований. Поэтому уровни зрелости учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов есть важные качества характеристики эффективности труда преподавателя и обучающегося. Развернутый процесс обучения сложным учебным действиям применяется и к обучению действиям по решению класса конкретных задач. Такой способ обучения действиям позволяет проводить контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Б. Р. Мандель к особенностям учебной деятельности высшей школы относит[1]:

1) самостоятельность; овладение методами обучения и самообучения;

2) преподаватель лишь помогает раскрыть творческий потенциал, ставя учебные задачи;

3) меньший контроль;

4) другие формы обучения (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т. д.).

Необходимо учитывать, что при любом способе обучения у некоторых обучающихся может стихийно сформироваться целенаправленная учебная деятельность. Но, как показывают исследования, лишь при обучении, построенном на принципах теории целенаправленной учебной деятельности, формирование такой деятельности обучающихся принимает целенаправленный и плановый характер.

[1] Мандель Б. Р. Педагогическая психология. С. 107.

Главным компонентом учебной деятельности является учебная задача, на материале решения которой обучающийся готовится к решению жизненных и профессиональных задач. Учебная задача предлагается ему в виде определенного задания в конкретной учебной ситуации, совокупность которых и представляет собой образовательный процесс. Основное отличие учебной задачи от всех других задач, которые ставит перед человеком жизнь, заключается в том, что цель ее решения состоит в изменении не предметов, с которыми действует субъект, а в изменениях самого субъекта. Обучающийся решает учебную задачу не просто ради ее решения, а для того чтобы на этой основе развиваться самому.

Б. Ц. Бадмаев справедливо утверждает, что «обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых ("книжных") формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности»[1].

Задача — обоснованное предписание по выполнению действий (набора, последовательности действий). Задача включает в себя требования (цель); условие (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании. Осуществление решения задачи представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные[2].

Задача часто формулируется в виде задания. Их главное отличие состоит в том, что если задача — это то, что нужно сделать, то задание — это еще и указание того, кто именно будет заниматься его выполнением. С позиции общедидактического содержания понятие задачи определяется В. И. Гинецинским как «… стандартизированная (схематизированная) форма описания некоторого фрагмента (отрезка)

[1] Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов. — М. : ВЛАДОС, 1999. С. 46.
[2] Илюшин Л. С. Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 123—132.

уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированной на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения»[1].

Учебная задача в деятельностной теории учебной деятельности (П. К. Анохин, Г. А. Балл, М. Я. Басов, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, Е. И. Машбиц, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.) рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. И. А. Зимняя отмечает, что «она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т. д.»[2]

Учебная задача представляет собой системное образование, в котором присутствуют два обязательных компонента[3]:

1) предмет задачи в исходном состоянии;

2) модель требуемого состояния предмета задачи, то есть «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование».

Учебная задача предстает как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте или процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, другая же часть неизвестна и может быть найдена только на основе решения задачи путем поиска новых знаний, преобразования, доказательства и т. д.

Если за основу классификации учебных задач принять цели обучения в высшей школе, то можно выделить две группы учебных задач:

1) задачи, целью которых является овладение обучающимися в образовательных организациях высшего образования учебной информацией;

---

[1] Гинецинский В. И. Предмет психологии : дидактический аспект. — М. : Логос, 1994. С. 173.

[2] Зимняя И. А. Педагогическая психология. С. 200.

[3] Ткачева М. С. Педагогическая психология : конспект лекций. — М. : Юрайт, 2010. С. 64—65.

2) задачи, целью которых является овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и формирование компетенций.

Каждая группа задач, отмечает В. С. Герасимова, может содержать[1]:

а) прямые вопросы, обеспечивающие актуализацию учебного материала, требующие знаний этого учебного материала и способности его припомнить; такие вопросы дают возможность обучающимся понять, какие виды знаний являются наиболее существенными (основные понятия, функции, механизмы, свойства, закономерности различных психических явлений и др.);

б) косвенные вопросы, на которые невозможно ответить путем прямого припоминания, и требующие размышления; это задачи на интерпретацию психологических фактов, законов, на сравнительный анализ концепций, точек зрения, представлений;

в) проблемы, которые требуют продуктивного мышления.

В самом общем виде, отмечает Л. С. Илюшин, задача состоит из информационного блока и серии вопросов (практических заданий) к нему[2]:

Информационный блок может быть представлен в виде текста, системы знаков (условных обозначений), таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы, звуковой (видео-) информации и их сочетания.

Вопросы же направлены на выявление и оценку:

1) конкретных знаний;

2) групп умений и навыков (в том числе умения соотносить рассматриваемую ситуацию с собственным жизненным (исследовательским) опытом);

3) отношения субъекта к самой задаче и способа ее решения.

В состав любой учебной задачи входят следующие части.

1. *Предметная область* — класс объектов, о которых идет речь. Какие это будут объекты, зависит от учебной дисциплины (модуля), по которой дается задание.

---

[1] Герасимова В. С. Методика преподавания психологии : курс лекций. — М. : Ось-89, 2007. С. 76—77.

[2] Илюшин Л. С. Использование «конструктора задач» в разработке современного урока. С. 124.

2. *Отношения*, связывающие объекты, входящие в предметную область. Отношения между объектами задают обучающемуся предмет задачи в исходном состоянии.

3. *Требование* — цель решения задачи, то, что именно необходимо найти. Требование обычно предъявляется в начале задания.

4. *Способ решения* — совокупность действий и операций, которые надо произвести над условием задачи, чтобы получить ее решение. Во многих задачах имеется несколько способов решения, и то, какой из них будет избран обучающимся, зависит от его индивидуально-психологических характеристик.

Структуру учебных задач можно представить следующим образом. В задаче рассматривается объект, относительно которого в формулировке задачи имеется одно или несколько утверждений. Утверждения задачи называются ее условиями. В условиях указываются характеристики объекта задачи, которые могут быть названными и предполагаемыми. Кроме характеристик объектов, в условия задачи включаются отношения между объектами.

Решить задачу — значит найти в соответствующей области такую последовательность общих знаний, применяя которые к условиям задачи, можно в конечном счете ответить на ее вопрос. Учебные задачи решаются с помощью учебных действий и операций различных уровней.

Исполнительными учебными действиями первого уровня, с помощью которых собственно и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия, являются усвоение содержания учебного материала и его отработка, освоение. Например, действия по вычленению проблемы из поставленной задачи; действия выявления общего способа решения проблемы на основе анализа, общих отношений в изучаемом материале.

К исполнительным учебным действиям второго уровня относятся познавательные действия эмпирического и теоретического уровней познания, а также действия по воспроизведению и применению учебного материала в усваиваемой деятельности. Например, действия моделирования; действия конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и способов действий.

Таким образом, содержательной характеристикой задачи будет являться то, на каком материале (фактах, позициях, суждениях) она построена, а процессуальной — какие действия (элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалога) предлагаются в ходе решения задачи. Решение задачи осуществляется посредством совокупности средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут использоваться все средства, но ведущими являются идеальные, вербальные по форме средства[1].

В процессе выполнения учебных действий идет усвоение учебного материала. В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач. По определению С. Л. Рубинштейна, «процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному оперируя им, и т. д.»[2]

Решение задач различными способами расширяет возможности совершенствования учебной деятельности и развития самого ее субъекта. При решении задач одним способом цель обучающегося состоит лишь в нахождении правильного ответа. Видя несколько возможных способов решения, он стоит перед выбором наиболее рационального, краткого и экономичного из них. Для обоснования такого выбора необходимо использовать все теоретические знания в данной области, вспомнить все известные способы и приемы решения и при необходимости создать новые. При этом у обучающегося накапливается опыт применения знаний, что способствует отработке приемов

[1] Зимняя И. А. Педагогическая психология. С. 201.
[2] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.

логического поиска, развитию творческого мышления, совершенствованию исследовательских способностей.

Учебная задача имеет ряд особенностей, отличающих ее от задачи жизненной и профессиональной. Одна из этих особенностей упоминалась выше: решение учебной задачи направлено не на изменение ее самой, а на изменения в решающем ее субъекте. В результате решения учебных задач обучающийся овладевает обобщенными способами действий, и это овладение является главной целью их решения.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она обычно неоднозначна и не всегда строго определена: обучающийся может вкладывать в нее несколько иной смысл, чем преподаватель.

Третья особенность учебной задачи заключается в том, что, предъявляя ее обучающимся, преподаватель ставит и себе, и им определенные цели. Для достижения какой-либо цели во многих случаях требуется решение не одной, а нескольких задач. В свою очередь, решение одной задачи может вносить вклад в достижение нескольких различных учебных целей. Следовательно, достижение какой-либо учебной цели требует определенным образом организованного набора задач, в котором каждая из них занимает логически отведенное ей место. Собственно, каждая учебная дисциплина, каждый ее раздел, тема, задание преследуют свои цели для личностно-профессионального развития обучающегося, да и вся образовательная программа строится, прежде всего, на основе определенных целей образования. Поэтому все составляющие обучения можно назвать учебными задачами, только разного масштаба (рис. 1).

В методике преподавания психологии учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться обучающиеся, операционализируется усваиваемое содержание[1]. В психологии, отмечает В. Я. Ляудис, «… процесс распредмечивания и структурирования психологических знаний в систему учебно-познавательных задач является одной

[1] Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие. — СПб. : Питер, 2007. С. 146.

и сложнейших проблем. Неслучайно методика изучения психологии располагает очень малым выбором задачников, сборников упражнений и заданий, в отличие, например, от математики или физики, при изучении которых выбор сборников задач и упражнений происходит среди десятков и сотен изданий»[1].

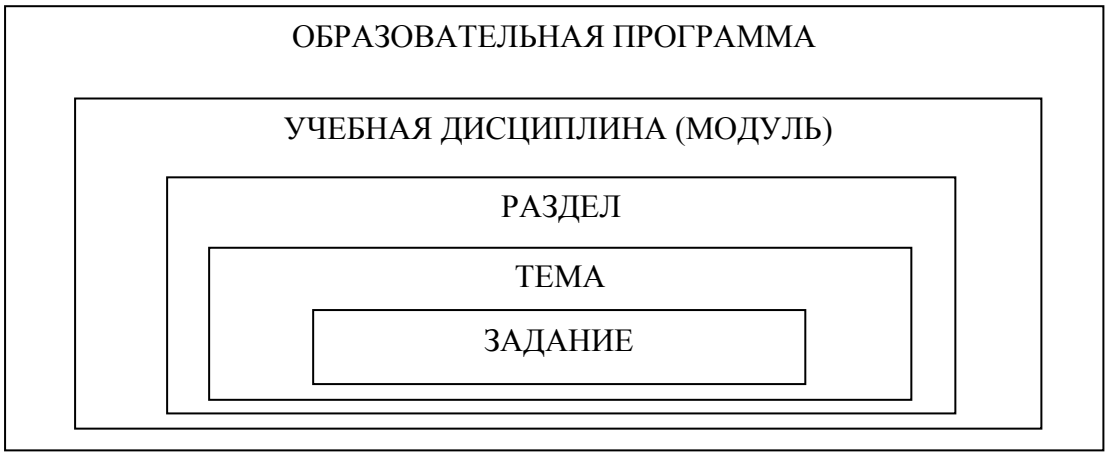


Рис. 1. Соотношение учебных задач

Из представленной на рис. 1 иерархической организации учебных задач вытекает ряд *психологических требований* к ним, сформулированных Е. И. Машбицем[2].

1. Изначально должна конструироваться не одна частная учебная задача, а весь набор задач в целом. При построении данного набора, в первую очередь, необходимо исходить из общих целей образования. Этими целями определяются цели изучения каждой учебной дисциплины, ими, в свою очередь, цели изучения каждого раздела дисциплины, темы и выполнения каждого задания. Иными словами, в процессе построения набора учебных задач необходимо идти в направлении от общего к частному.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отда-

[1] Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие. — М. : УМК Психология, 2003. С. 29.

[2] Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев : Высшая школа, 1987. С. 112—113.

ленных учебных целей. К сожалению, в образовательной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей, и в лучшем случае именно их преподаватели формулируют обучающимся. В идеале при проектировании и решении учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей — как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности. На практике, как правило, используются некоторые элементы этой системы, что обеспечивает решение задач лишь одного класса и недостаточно для решения другого класса задач.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Здесь имеется в виду, что обучающиеся должны иметь возможность непосредственно усматривать факт усвоения ими определенных знаний, умений и навыков как результат решения предлагаемых преподавателем учебных задач. Реализация этого требования предполагает, что формулировка задачи и помощь преподавателя по ее решению должны быть направлены на осознание обучающимися своих действий — рефлексию. Это помогает им обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач.

Проектирование учебных задач в процессе преподавания психологии осуществляется посредством специальной процедуры таксации — выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи. Как правило, каждому из типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика — глаголы, наречия, местоимения.

Опираясь на классическую таксономию (классификацию) образовательных целей Б. С. Блума, в основе которой лежит последовательность уровней усвоения учебного материала (знание, понимание,

применение, анализ, синтез, оценка)[1], Л. С. Илюшин предлагает список дидактических глаголов для конструирования (таксации) учебных задач на развитие и оценку компетентности обучающихся[2]:

1. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Знание»: «сделайте сообщение», «перечислите», «опишите», «воспроизведите», «установите», «сформулируйте», «узнайте», «запомните», «расскажите», «изложите факты», «повторите», «определите».

2. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Понимание»: «измените», «превратите», «переформулируйте», «опишите», «объясните», «сделайте обзор», «расскажите», «суммируйте», «свяжите воедино», «разъясните», «сделайте заключение, вывод», «изложите основную идею».

3. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Применение»: «примените», «попробуйте на практике», «используйте», «употребите», «решите», «докажите», «покажите», «проиллюстрируйте», «сделайте отчет».

4. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Анализ»: «проанализируйте», «разделите на части», «разыщите», «найдите», «различите», «проверьте», «сравните», «классифицируйте», «опровергните».

5. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Синтез»: «создайте», «изобретите», «предскажите», «сконструируйте», «оформите», «измените», «вообразите», «улучшите», «предложите».

6. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Оценка»: «составьте мнение», «придите к выводу», «отберите», «выберите», «оцените», «разберите», «обсудите», «проверьте», «аргументируйте», «рекомендуйте», «оправдайте», «убедите».

[1] Блум Б. С. Таксономия образовательных целей: Классификация образовательных целей : Справочник I, когнитивная область. — Нью-Йорк : Лонгман, 1956. — 403 с.
[2] Илюшин Л. С. Использование «конструктора задач» в разработке современного урока. С. 126—127.

Достигнутый обучающимися *уровень овладения учебным материалом* может быть описан через такие характеристики усвоения знаний и действий, как[1]:

1) степень их интериоризованности и готовности к воспроизведению;

2) развернутости и осознанности;

3) прочности и устойчивости к забыванию.

По мнению И. И. Ильясова, изменение усваиваемых знаний и действий по данным параметрам и составляет основное содержание их отработки и освоения[2]. Существуют определенные операции, которые способствуют осуществлению изменений в усвоении учебного материала. Так, в качестве специальных операций, обеспечивающих, например, интериоризацию учебного материала, могут рассматриваться такие приемы опосредования, как использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирование в виде специальных знаков-обозначений, схематизаций, графического и образного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия. Аналогичным образом можно представить и другие процессы, составляющие отработку как компонент деятельности учения.

Исходя из этого при организации учебной деятельности в высшей школе, в определенной педагогической ситуации выдвигается учебная задача. В ходе ее решения выполняются учебные задания, включающие различные действия и операции (ориентировочные, исполнительные, контрольные). Очень важно, чтобы задача была поставлена таким образом, чтобы обучающемуся хотелось ее решать и решить, так как интеллектуальная деятельность обучающегося непосредственно связана с эмоциональной сферой.

Таким образом, учебная деятельность обучающихся в высшей школе имеет свою специфику; в процессе вузовского обучения происходит развитие психологической структуры учебной деятельности, смысл которого различен на разных курсах обучения.

---

[1] Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология. С. 105—106.

[2] Ильясов И. И. Структура процесса учения.

Контрольные вопросы:

1. Назовите отличия понятий «обучение», «научение», «учение», «учебная деятельность».
2. Назовите авторов концепций учения.
3. Какие существуют трактовки понятия «учебная деятельность»?
4. Назовите основные особенности учебной деятельности в высшей школе.
5. Какие компоненты выделяют в структуре учебной деятельности?
6. Что понимается под становлением учебной деятельности?
7. В чем проявляется специфика учебной задачи в высшей школе?

Глава 5. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

5.1. Идея «отношение» в научной мысли и представления об отношениях личности в отечественной психологии.
5.2. Представления о межличностных отношениях.
5.3. Характеристика межличностного взаимодействия.
5.4. Социально-психологическая дистанция в отношениях: определение понятия и составляющие.

5.1. Идея «отношение» в научной мысли и представления об отношениях личности в отечественной психологии

Категория «*отношение*» является одной из центральных в различных науках, в том числе и в социальной психологии, наряду с такими, как сознание, деятельность, общение. В Большой психологической энциклопедии *отношение* — это «понятие психологии, определяющее взаиморасположение объектов и их свойств. Оно имеет место как между меняющимися объектами, так и в случае отдельного неизмененного объекта при его отношении к другим явлениям, объектам, свойствам»[1].

Наиболее подробно историческое развитие (эволюция) идеи *«отношение»* описано в работе Е. В. Левченко «История и теория психологии отношений»[2]. Это снимает необходимость подробно рассматривать данный вопрос в историческом плане. Исследования, проведенные Е. В. Левченко показали, что в отечественной психоло-

[1] Большая психологическая энциклопедия. — М. : Эксмо, 2007. С. 307
[2] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. — СПб. : Алетейя, 2003. — 312 с.

гии центральными смыслами *отношения* были идеи целостности, субъектно-объектной связи и активности.

В философии и математической логике *отношение* рассматривается как одна из категорий этой области знания, раскрывающаяся через понятия «связь», «взаимодействие», «взаимозависимость». В этом плане *отношение* есть философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы[1].

Отношения рассматриваются как внешние, независимые от соотносимых вещей, и как внутренние, выражающие субстациональное единство, связность, тождественность вещей, внутренне им присущие.

Приведенное понимание отношения отражает, прежде всего, объектно-объектные связи и взаимозависимости и «отсекает» субъектно-объектные отношения. Как отмечает Е. В. Левченко, использование неявных критериев симметричности — асимметричности устанавливаемой связи, равенства — неравенства активности соотносящихся сторон, наличия — отсутствия указания на направленность активности позволяет выделить **две группы значений**[2]**.**

Первая группа. Отношение — это симметричная связь, равное по силе взаимное влияние без преобладания активности одной из сторон, взаимная связь, зависимость разных величин. Англоязычный эквивалент — correlation, в кратком переводе означает «отношение между…».

Вторая группа. Отношение понимается как процесс и результат активности одной из взаимодействующих сторон, тогда как другая сторона дает повод для проявления активности, задает направленность последней. Это субъектоцентрическая связь. «Характер обращения, поведения кого-либо с кем-нибудь, чем-нибудь». Англоязычный эквивалент этого значения — attitude[3]. В словаре русского языка слово *отношение* означает взаимную связь различных величин,

[1] Новейший философский словарь. — Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. — 1280 с.
[2] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений.
[3] Там же.

предметов, действий; взаимное общение, связь между кем-нибудь, образующуюся из общения на какой-нибудь почве[1].

Понятие «*отношение*» потенциально психологично: «значительная часть и структура пространства его возможных значений определяются присутствием в нем тени субъекта (отношение — чье? относится — кто?)»[2]. Добавим к этому также: отношение к кому? В целом это будет определять характер отношения.

Истоки понятия «*отношение*» находятся в логике и философии, с одной стороны, и в биологии — с другой. Причем биологическая линия развития появилась значительно позже, чем логико-философская, и состояла в описании идеи отношения организма к среде. Третья линия развития этого понятия — интроспективно-психологическая.

Эволюция понятия «*отношение*» по логико-философской линии состоит в переходе от понимания его как позиции, занимаемой субъектом при рассмотрении тех или иных, в том числе достаточно сложных, объектов, к переносу его на окружающую человека реальность, на мир вещей. Кроме того, произошло признание этого понятия как отражающего объект-объектные и субъект-субъектные связи и зависимости.

В рамках *интроспективно-психологической линии* развития понятие «отношение» употреблялось как вспомогательное, интуитивно очевидное; как синоним закономерной связи явлений. Для И. Ф. Гербарта отношение — закономерная связь между элементами психического, которая дополняет открывающееся во внутреннем опыте содержание сознания.

У Г. Гефдинга *отношение* — это связь и взаимодействие элементов внутри сознания, которые и делают возможным существование психического; они даны субъекту в переживании единства психического.

Схожие взгляды имеются и у В. Вундта, для которого сущность психического — в отношениях, связывающих элементы психического. Полагаем, что В. Вундт не исключает из рассмотрения взаимодействие субъекта с миром и другими объектами, на основании чего правомерно говорить о субъект-объектных и субъект-субъектных отношениях.

---

[1] Ожегов С. И. Словарь русского языка. Около 57 000 слов. — М. : Советская Энциклопедия, 1972. — 846 с.

[2] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. С. 34.

Основоположником *биологической линии* изучения *отношения* в психологии является Г. Спенсер. Значение его воззрений во многом определяется разработкой им идеи отношения организма к среде и ее распространение на систему психологии, введением ее в определение предмета этой науки. Определение Г. Спенсера требовало перехода к изучению системы отношений «организм — среда»[1].

Концепцию Г. Спенсера принял Н. Я. Грот, считавший психическую жизнь одним из видов взаимодействия организма со средой. Исследуя это взаимодействие, он создал теорию психического оборота, ввел понятия «психическая деятельность», «психодинамика», то есть разработал теорию и способы описания актуального генеза психического.

Биологическое, логико-философское и интроспективно-психологическое рассмотрение категории «отношение» легло в основу разработки теории психологии отношений, наиболее полно представленной в отечественной психологии и экзистенциальной философии.

В развитие отечественной психологии и, в частности, в *психологию отношений* значительный вклад внесли работы А. Ф. Лазурского. Как считает ряд исследователей, именно он одним из первых поставил проблему отношений личности (Б. Ф. Ломов), ввел понятие отношения (В. Н. Мясищев, В. А. Журавель, М. Г. Ярошевский), отношений личности (В. С. Мерлин) и др.

Концепция отношений личности, разработанная А. Ф. Лазурским, С. Л. Франком, наряду с теориями установки и деятельности включена в число основных общепсихологических теорий[2]. Она представляет собой комплекс суждений, исходя из которых личность является индивидуальной целостной системой ее отношений (сознательно-избирательных, субъективно-оценочных) к действительности. Эта система имеет вид интериоризованного опыта взаимоотношений с другими людьми в условиях социального макроокружения. Такая система обусловливает характер переживаний личности, особенности

[1] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. С. 53.
[2] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений.

восприятия действительности, особенности поведенческих ответов на различного рода внешние воздействия[1].

Именно А. Ф. Лазурский, помимо субъективной стороны психики, (эндопсихики) выделил объективную сторону — внешнюю, доступную наблюдению, включающую актуальное взаимодействие со средой. Эта сторона была обозначена как отношение личности к среде (экзопсихические проявления психики).

Как отмечают А. Ф. Лазурский и С. Л. Франк, содержание экзопсихических проявлений определяется отношением личности к внешним объектам, к среде, причем понятия «среды» и «объекта» используются в самом широком смысле, в котором они объемлют всю сферу того, что противостоит личности и к чему личность может так или иначе относиться. Сюда входят и природа, и материальные вещи, и люди, и социальные группы, и духовные блага (наука, искусство, религия) и даже душевная жизнь самого человека, поскольку последняя также может быть объектом известного отношения со стороны личности[2].

В содержание *отношения личности* к среде А. Ф. Лазурский и С. Л. Франк отбирают только те реакции, в которых возникшее отношение сливается с основными чертами личности человека, став в настоящем смысле слова частью его «я», то есть личностным отношением.

Как указывает Е. В. Левченко, анализ теоретических представлений А. Ф. Лазурского и С. Л. Франка позволяет сделать вывод о том, что изучение отношений человека может быть связано:

— с возможностью различения степени интенсивности отношений;

— с рассмотрением многообразия объектов и форм осуществления отношения;

— с определением обилия оттенков отношения;

— с количеством объектов или сторон объекта, на которые распространятся возникшие отношения[3].

«Отношение представлено у Лазурского также как развивающееся, как осуществляющееся в прямых и обратных влияниях его по-

[1] Большая психологическая энциклопедия; Большой психологический словарь.
[2] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений.
[3] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений.

тенциального (внутрисубъектного) состояния на актуальное (субъектно-объектное) развертывание психического при взаимодействии личности со средой»[1].

Значительный вклад в разработку *психологии отношений* внес М. Я. Басов. В его исследованиях *отношение* выступает сначала в значении связи внутри психики, а затем оно начинает играть роль основного методологического принципа отношения организма к среде. Особенность трактовки данного принципа — понимание отношения как взаимоотношения, соучастие его субъектной и объектной сторон в развертывании и организации деятельности.

В. Н. Мясищев представляет динамическую структуру психики как взаимодействие двух составляющих ее сил. *Первая сила* — внутренний склад человеческой души, потенциальные способности, склонности, психические процессы; она близка прирожденным склонностям, но не сводима к ним. *Вторая* — мир отношений субъекта, область отношений человека[2].

Отношения человека, согласно В. Н. Мясищеву, представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности[3].

Формами отношений личности выступают интересы, социальные установки, взгляды, убеждения, оценки, вкусы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности.

Характеристиками отношений выступают:

— степень устойчивости и избирательности;

— структура отношений к действительности, связанная с уровнем развития личности;

— направление развития, зависящее от влияния окружающей среды, — направленность личности.

---

[1] Там же. С. 143.

[2] Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 400 с.

[3] Там же.

Характеристики отношений одновременно выступают и характеристиками личности. В этом плане личность представляет собой систему отношений. *Личность* — высшее интегральное понятие. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но, как бы в данном смысле эти отношения частичны ни были, каждое из них всегда остается личностным[1].

Самое главное и определяющее личность — ее *отношения к людям*, являющиеся одновременно взаимоотношениями.

В. Н. Мясищев указывал на то, что *субъективное отношение, отчетливо проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим*[2].

Развитие отношений в онтогенезе представляет собой переход от недифференцированных отношений на ранних стадиях к двустороннему, двухполюсному эмоциональному отношению и к возникновению на этой основе более сложных видов отношений, в том числе относительно самостоятельных образований — интересов, оценок, убеждений. В едином предметном отношении В. Н. Мясищев описывает эмоциональную и конативную сторону (следуя аффективно-потребностной трактовке отношения у А. Ф. Лазурского и С. Л. Франка).

Как отмечает Е. В. Левченко, фундаментальность идеи отношения определяется двумя моментами. *Во-первых*, отношение есть то, что все связывает, объединяет; то, что из двух автономных, изолированных сторон делает одно, единое; то, что является основанием для выделения из действительности все новых и новых целостных объектов. *Во-вторых,* идея отношения богата пространством своих значений и смыслов, позволяющих не только описывать разные стороны действительности, но и интегрировать в целостном тексте описание этих разрозненных сторон[3].

---

[1] Мясищев В. Н. Психология отношений.

[2] Там же.

[3] Левченко Е. В. История и теория психологии отношений.

Идея отношения человека к человеку имеется в работах А. В. Петровского. В частности, ученый разработал концепцию *персонализации,* согласно которой личность выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его «инобытие» в них. Сущность этой идеальной представленности, этих «вкладов» заключается в тех реальных смыслообразованиях, действенных изменениях интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности другого человека, которые производят деятельность субъекта и его участие в совместной деятельности. *Инобытие* индивида в других людях — это не статический отпечаток, это активный процесс, своего рода *продолжение себя в другом*[1]. Считаем, что такая персонализация возможна только благодаря гармоничным, конструктивным межличностным отношениям и взаимодействиям.

Подводя итог сказанному, отметим, что отечественные ученые внесли существенный вклад в разработку и развитие психологии отношений. Категория «отношение» выступает как субъективная связь человека с природным, предметным и социальным миром, а также с самим собой.

5.2. Представления о межличностных отношениях

Понятие «*межличностные отношения»* призвано внести новый смысл и дополнительные оттенки в описание и объяснение процесса взаимодействия между людьми. Р. Бейлс выделяет следующие виды взаимодействий, которые разносятся по следующим рубрикам:

Область позитивных эмоций: солидарность, согласие, снятие напряжения.

Область решения проблем: предложение, указание, мнение, ориентация других.

Область постановки проблем: просьба об информации, просьба высказать мнение, просьба об указании.

[1] Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды. — М. : Педагогика, 1984. — 272 с.

Область негативных эмоций: несогласие, создание напряженности, демонстрация антагонизма[1].

Типы взаимодействия отражают разные компоненты межличностных отношений: эмоционально-чувственный, когнитивный и поведенческий. Имеет место сочетание эмоций и разума, определяющее всю глубину, многообразие и сложность изучаемого феномена. Все компоненты отношений должны находиться в «соразмерном единстве». В противном случае будет то, что можно выразить словами И. Ильина, писавшего, что «обогащенная память и подвижная мысль — при мертвом и слепом сердце — создает ловкого, но черствого и злого человека»[2].

Ряд исследователей рассматривает межличностные отношения в одном ряду с общественными отношениями, в основании их или на самом верхнем уровне[3]. Межличностные отношения также описывают как отражение в сознании общественных отношений[4].

Г. М. Андреева отмечала, что «природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений…»[5]. Межличностные отношения обусловлены объективными общественными отношениями: идеологическими, политическими, социальными, экономическими. «В действительности содержанием межличностных отношений, в конечном счете, является тот или иной вид общественных отношений, то есть определенная социальная деятельность, но содержание и тем более их сущность остаются в большей мере скрытыми. Несмотря на то, что в процессе межличностных, а значит, и общественных отношений люди обмениваются мыслями,

---

[1] Атватер И., Даффи К. Г. Психология для жизни. Упорядочение образа мыслей, развитие и поведение человека наших дней: учебное пособие. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 535 с.

[2] Ильин И. А. Религиозный смысл философии. — М. : АСТ, 2003. — 694 с.

[3] Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1999. — 350 с.

[4] Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии.

[5] Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. — М. : Аспект Пресс, 2002. С. 72.

сознают свои отношения, это осознание часто не идет далее знания того, что люди вступили в межличностные отношения»[1].

На наш взгляд, корректнее говорить не об общественных отношениях, а о социальных (деловых, ролевых и т. п.). Считаем также, что содержание межличностных отношений не всегда представляет собой некую социальную деятельность. Безусловно, специфика той или иной жизненной сферы, её значимость накладывают отпечаток на межличностные отношения, но не определяют их характер в полной мере. Непонятно также, на каком основании автор говорит о том, что «сущность и содержание межличностных отношений остаются скрытыми». А то, что социальные (общественные) отношения детерминируются социально-экономическими и политическими отношениями, есть неоспоримый факт.

Однако, как показывает жизненный опыт, социальный статус, политические взгляды, материальное положение и т.п. также служат факторами, условиями, которые будут способствовать сближению или отдалению людей друг от друга, определяя тем самым характер складывающихся между ними отношений.

Таким образом, *любой акт взаимодействия будет межличностным, будет носить формально-деловой или интимно-личностный характер и обладать разной степенью психологической близости.*

Т. Шибутани представляет *межличностные отношения* как «взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизируются у индивидов, находящихся в длительном контакте. Характер этих взаимоотношений в каждом случае будет зависеть от личностных черт включенных во взаимодействие индивидов. Кроме того, шаблон межличностных отношений, развивающихся между людьми, включенными в совместное действие, создает еще одну матрицу, которая накладывает дальнейшие ограничения на то, что каждый человек может или не может делать»[2].

Отметим, что в представленной выше позиции остается непонятным, какие личностные черты в наибольшей степени влияют на взаимодействие. Контакт какой длительности, продолжительности

[1] Там же. С. 72—73.

[2] Шибутани Т. Социальная психология. — Ростов н/Д. : Феникс, 1999. С. 274.

можно считать межличностным? Каким может быть характер отношений? На эти вопросы Т. Шибутани в своих работах не дает ответа.

Тем не менее на основании проведенных исследований[1] нами выделены личностные детерминанты межличностных отношений, которые были обозначены как *отдаляющие* и *приближающие личностные* характеристики.

К *отдаляющим партнера личностным характеристикам* относятся:

— необязательность, недобросовестность, пренебрежение обязанностями и данными обещаниями;

— плохая переносимость опеки и контроля;

— зависимость от значимого лица, подверженность групповому влиянию;

— нечувствительность к социальной дистанции;

— плохая переносимость одиночества, отсутствие способности к уединению;

— избегание конфронтации с другими людьми, даже в случае своей правоты;

— подозрительность и недоверие;

— неумение контролировать свои эмоции и выражать свои чувства;

— чрезмерный контроль своего поведения;

— пассивность, несамостоятельность; отсутствие инициативы;

— стремление всем нравиться, быть хорошим для всех;

— ориентация на помощь и одобрение со стороны партнера.

К *приближающим партнера личностным характеристикам* относятся:

— ответственность, добросовестность, выполнение обещаний;

— соблюдение правил и договоренностей;

— реалистичность восприятия;

— самостоятельность, независимость;

— соблюдение социальной дистанции;

[1] Духновский С. В. Личностные детерминанты гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 3. Т. 18. С. 110—113.

— способность создавать, поддерживать и прекращать отношения, вступать в контакт и выходить из него;

— умение переносить одиночество и находиться в уединении;

— умение контролировать свои эмоции, выражать свои чувства;

— энергичность, активность, инициативность;

— умение конструктивно конфликтовать, отстаивать свою точку зрения;

— сохранение аутентичности в общении и взаимодействии с партнером.

Коррекция отдаляющих и развитие приближающих личностных характеристик взаимодействующих способствует установлению гармоничных межличностных отношений.

А. В. Петровский разрабатывал *теорию деятельностного опосредования межличностных отношений,* в которой принцип деятельности образует центральное звено общепсихологического понимания человека. В основе лежит представление о том, что в любой реально развитой (не диффузной) группе межличностные отношения опосредуются содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности этой группы. Группа, осуществляя свою цель, изменяет себя, свою структуру и внутренние отношения. Характер и направление этих преобразований зависят от степени опосредования их содержанием деятельности и социальной ценности самой совместной деятельности[1].

Рассмотрение межличностных отношений с точки зрения совместной деятельности содержится в работах В. Н. Куницыной и соавторов. *Межличностные отношения* — это «система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей»[2].

Безусловно, психологическая теория деятельности внесла значительный вклад в развитие психологической мысли, особенно в нашей стране. Тем не менее считаем, что не все формы человеческого бытия поддаются описанию, объяснению и пониманию с позиции деятель-

[1] Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии.

[2] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. — СПб. : Питер, 2001. С. 194.

ностного подхода. Что касается развития отношений в трудовом коллективе, на производстве, то для объяснения их развития данный подход вполне уместен. В данном случае отношения обусловлены производственной, трудовой необходимостью в совместной деятельности. Однако такой подход не учитывает личностные особенности субъектов отношений, их оценку, восприятие, понимание и принятие друг друга. В основе таких отношений лежит достижение определенных целей организации, коллектива и т. п. Отношения носят преимущественно безличный, формальный характер.

Другой отечественный психолог Г. С. Абрамова указывала на то, что пространство межличностных отношений образуется психическими реальностями взаимодействующих субъектов[1]. Соответственно, характер межличностных отношений, их благоприятность / неблагоприятность, удовлетворенность / неудовлетворенность ими будет определяться общностью смыслового поля и сенсорного опыта субъектов отношений.

Отметим, что слово «*межличностные*» указывает не только на то, что субъектом отношения выступает другой человек (люди), но и на взаимную направленность друг на друга взаимодействующих людей. Тем самым они отличаются от таких видов отношений, как отношение к живой и неживой природе, межгрупповые отношения.

При рассмотрении межличностных отношений в контексте межличностной коммуникации[2] обращают внимание на следующие моменты:

1. *Анализ межличностных отношений* — это обращение не к случайным кратковременным, ситуативным контактам между людьми, а к относительно устойчивым, длительным взаимоотношениям.

2. *Долгосрочный характер* личных взаимоотношений предполагает рассмотрение фактора времени в качестве их базовой характеристики. Динамика отношений, их переход от одной стадии к другой, сопровождающийся драматическими изменениями чувств и эмоций,

[1] Абрамова Г. С. Общая психология : учебное пособие для вузов. — М. : Академический Проект, 2002. — 496 с.

[2] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение.

неопределенностью, переговорами и т. п. — это принципиальные вопросы теории межличностных отношений.

3. *Единицей анализа* межличностных отношений выступает чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому. Рассмотрение содержания эмоций и чувств становится возможным именно в рамках изучения межличностных отношений.

4. *Ядро отношений* составляют сознательные усилия партнеров, направленные на то, чтобы сделать свои чувства понятными или, напротив, скрыть их; чтобы достичь согласия относительно того, кем они хотят быть друг для друга. Чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится общение. Тем самым межличностные отношения, рассмотренные как система определенных шаблонов поведения, структурируют общение, обеспечивают его преемственность между данными партнерами.

Считаем, что межличностные отношения не всегда предполагают наличие определенных шаблонов поведения. В противном случае они будут лишены оригинальности. *Шаблонность* межличностных отношений возможна только в хорошо известных и знакомых для субъектов (партнеров) ситуациях. *Однако жизнь, равно как и все человеческое существование, — это порядок из хаоса, но тот порядок, который устанавливает либо сам субъект, либо универсальные законы человеческой жизни (а здесь шаблоны не работают)*. При шаблонном понимании межличностных отношений мы лишаем их уникальности и неповторимости.

В работах В. Н. Куницыной также можно найти следующее определение *межличностных отношений*. Это «взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте»[1].

Понимание отношений как взаимных ориентаций имеется в работах Г. С. Абрамовой. Она рассматривает *межличностные отношения* как пространственно-временное образование, которое как простирается в прошлое истории человечества, так и обращено к его далекому и реальному будущему времени. Содержанием межличност-

[1] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. С. 195.

ных отношений выступает ожидание людьми друг от друга взаимно известных форм активности. *Межличностные отношения* — это «реализация известных, знакомых, узнаваемых, понятных, ожидаемых форм активности. В них как бы минимален риск неизвестности, они вводят в индивидуальное и коллективное сознание людей такое содержание, как долженствование, как большую вероятность присутствия будущего в настоящем, как осуществление будущего, его потенциальную реальность, как воплощение надежды»[1].

И опять перед нами встает вопрос: как быть с проявлением творчества, новизны, естественности, спонтанности в отношениях? Всегда ли отношения становятся стереотипными, когда они переходят на межличностный уровень? Конечно, субъекты отношений стремятся (да и хотят) стабильности, определенности относительно друг друга; хотят бесконфликтных, ровных, спокойных отношений. На наш взгляд, отсутствие этого превращает отношения в привычку, они становятся скучными и однообразными. Не потому ли люди спорят и конфликтуют друг с другом по самым незначительным вопросам, чтобы хоть как-то разнообразить «*серость*» и *обыденность* своих отношений и жизни в целом? Люди, вступающие в контакт, создающие отношения, разные, имеют различные взгляды, ценности, привычки и т. п., что и обусловливает, с одной стороны, интерес друг к другу, а с другой — появление противоречий, споров и конфликтов, конструктивное разрешение которых приводит к познанию себя и своего партнера и способствует переходу отношений на качественно иной более глубокий уровень.

Е. В. Андриенко определяет межличностные отношения как внутригрупповые, имеющие формальную и неформальную структуру, определяющуюся:

а) социальным статусом человека;

б) его позицией в системе формальных отношений;

в) чувствами, которые испытывают люди друг к другу в процессе совместной деятельности[2].

---

[1] Абрамова Г. С. Общая психология : учебное пособие для вузов. — М. : Академический Проект, 2002. С. 233.

[2] Андриенко Е. В. Социальная психология. — М. : Академия, 2004. — 264 с.

Безусловно, отмеченные Е. В. Андриенко детерминанты имеют место, и их нужно учитывать в процессе анализа межличностных отношений, но только при анализе внутригрупповых отношений. Анализируя описанную позицию, задаемся вопросом, все ли социальные (общественные) отношения предполагают совместную деятельность. Если все это так, то какова же специфика именно межличностных отношений? Если это так, то вся наша жизнь есть совместная деятельность, даже в тех случаях, когда мы переживаем любовь к близким, например, к своим детям или родителям.

В психологической литературе встречается такое понятие, как «*близкие отношения*», которое по своему смысловому содержанию приближается к понятию «межличностные отношения». Так, Д. Уэлвуд (J. Welwood) отмечал, что в *близких отношениях* доминируют внутренние личностные факторы, основную роль играют чувства и близость. Такие отношения пробуждают глубинные возможности человека, направляют его на путь личностного и духовного развития. Главными чертами таких отношений выступают осознанность, открытость, отказ от социальных и ролевых стереотипов, традиций, защит. Это предполагает большую личностную работу по созданию отношений, которые не даются в готовом виде, а формируются самим человеком[1].

В книге Я. Л. Коломинского «Психология взаимоотношений в малых группах» встречается такое понятие, как *взаимоотношения*. Под ними понимается «специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного личностного отношения»[2]. Соответственно, *взаимоотношения* правомерно рассматривать как синоним межличностных отношений, так как проблематично и даже невозможно представить межличностные отношения без взаимоотношений. Как пишет Я. Л. Коломинский, взаимоотношения — «это обязательные прямые межличностные отношения»[3].

[1] Welwood, John. Intimate relationship as path // J. Transpers. Psychol. 1990. № 1. P. 51—58.

[2] Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учебное пособие. — Минск : ТетраСистемс, 2000. С. 33.

[3] Там же. С. 32.

Подводя итог сказанному, отметим, что в психологической литературе встречаются довольно разнообразные и порой противоречивые и неоднозначные представления о межличностных отношениях. Считаем, что межличностные отношения (это вытекает из самого словосочетания) предполагают и представляют собой отношения между личностями, индивидуальностями. Именно личностный компонент становится в них доминирующим. Когда субъекты отношений начинают воспринимать и видеть друг в друге, собственно *личностное* начало, личность и уникальность, независимо от социального положения и материального достатка, только тогда это будут в полной мере межличностные отношения. Таким образом, межличностные отношения предполагают так называемую диалогическую ориентацию субъектов относительно друг друга; определенную значимость людей друг для друга.

Благоприятные, удовлетворяющие субъектов межличностные отношения предполагают самоценный контакт и носят конструктивный характер. Субъекты отношений обладают определенной значимостью, ценностью друг для друга. Отсюда, по-видимому, такая эмоциональная *нагруженность* межличностных отношений.

Как пишут А. А. Кроник и Е. А. Кроник, *значимость* — «это свойство людей, вещей, идей, всего существующего в мире делать нас добрее или злее, правдивее или лживее, прекраснее или безобразнее, то есть приближать к истинному жизненному предназначению или отдалять от него»[1].

Изучение отношений и роли значимого другого для становления и развития человека можно найти в работах Ч. Кули и Дж. Мида. Так, развивая идею «зеркального Я» Ч. Кули указывал на то, что, подобно тому, как мы в видим зеркале свое лицо, фигуру и одежду, и они представляют для нас интерес, потому что принадлежат нам, так и в своем воображении мы пытаемся представить, как в мыслях других людей отражается наша внешность, манеры, цели, поступки, характер и т. п., и это определенным образом воздействует на нас. Дж. Мид ввел понятие «обобщенный другой», в образе которого кристал-

[1] Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. — М. : Мысль, 1989. С. 30.

лизируются частные точки зрения других людей на данного человека; именно образ «обобщенного другого» определяет самосознание и поведение человека[1].

Т. Шибутани указывал, что *значимые другие* — это люди, отношения с которыми способствуют личностному развитию человека. Реакции таких людей очень важны для создания и укрепления Я-концепции человека, от них зависит укрепление такой персонификации[2].

В. М. Погольша, анализируя термин «*значимый*», говорит о глубине чувств, ассоциируя это со словами «близкий», «дорогой», «любимый»[3]. Критериями, индикаторами значимости, но не влиятельности человека (*однако можно ли быть значимым и не оказывать никакого, даже самого малого, влияния на человека?* — С. Д.) называет следующие:

1. Более близкие эмоциональные отношения, присутствует «духовная» связь, симпатия. Значим только для меня.

2. Его влияние я выбираю сам, добровольно стремлюсь быть рядом. Двусторонний контакт на основе свободы и взаимодоверия. Оставляет право выбора.

3. Этот человек дорог и любим, за него беспокоишься, ради него можно пожертвовать всем.

4. Полное доверие, не нужно скрывать свои чувства, можно быть самим собой.

5. Его присутствие необходимо, без него трудно. Важно ощущать, что он рядом, и важно то, что он вообще есть.

6. Дает ощущение собственной полноценности, нужности, значимости.

7. Он необязательно самый влиятельный и может ничего не добиться в обществе, в карьере, но значим для меня. Им восхищаешься, общение с ним радует.

---

[1] Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений.

[2] Шибутани Т. Социальная психология.

[3] Погольша В. М. Социально-психологический потенциал личного влияния : дис. … канд. психол. наук. — СПб., 1998. — 176 с.

8. Его влияние является поддержкой для меня, он умеет выслушать, понять, простить, быть верным.

9. Ему просто доверяешь, его положительные оценки всегда хочется получать.

10. Благодаря ему я сам что-то меняю в своей жизни, в себе.

11. Его влияние более бессознательно.

Отношения со значимыми людьми предполагают не только реальное — объективное бытие людей друг для друга, то есть их непосредственное взаимодействие, но и их идеальное бытие, их субъективную представленность в отношениях.

Таким образом, межличностные отношения — это любые отношения между людьми (или субъектом и группой людей), проявляющиеся во взаимодействиях друг с другом и разворачивающиеся в определенных социальных ситуациях межличностного взаимодействия; они могут носить как интимно-личностный, так и формально-деловой характер.

Субъекты отношений, с одной стороны, стремятся понять друг друга, вникнуть во внутренний мир и увидеть, «что представляет собой другой человек», а с другой — каждый из участников стремится быть адекватно понятым со стороны партнера.

5.3. Характеристика межличностного взаимодействия

Межличностные отношения предполагают общение людей друг с другом, которое реализуется в процессе межличностного взаимодействия.

В словаре русского языка «*взаимо-*» — первая часть сложных слов в значении «взаимный». Слово "*взаимный*" означает «обоюдный», «касающийся обеих сторон», а слово "*взаимодействие*" — взаимную связь двух явлений, взаимную поддержку[1].

Межличностное взаимодействие предполагает взаимность, затрагивает интересы, чувства, мысли субъектов отношений, а также может осуществлять поддерживающее влияние на партнеров.

[1] Ожегов С. И. Словарь русского языка.

Под *межличностным взаимодействием* понимается «инструментально-технологическая сторона общения; взаимные действия участников общения, направленные на соотнесение целей каждой из сторон и организацию их достижения в процессе общения»[1].

Как пишут В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша, «если мы хотим понять смысл и содержание взаимодействия между людьми, нам требуется знание контекста происходящего. Рассмотреть поведение человека в определенном контексте — означает поместить его в такие рамки, в которых оно приобретает более-менее однозначный смысл. Отсутствие таких рамок сбивает человека с толку, не позволяет ему сориентироваться в ситуации»[2].

Межличностные отношения реализуются в разных формах взаимодействий, например, в **педагогическом взаимодействии**.

Как указывает Е. В. Коротаева, педагогическое взаимодействие — «это организованная, планируемая, выстраиваемая деятельность»[3]. Среди стилей педагогического взаимодействия ученый выделяет следующие: деструктивный (разрушающий); рестриктивный (ограничивающий); реструктивный (поддерживающий); конструктивный (развивающий).

Деструктивный (разрушающий) стиль «нивелирует форму и содержание образования, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы, что приводит к необратимым последствиям и в личностном развитии, и в образовательной сфере»[4].

Рестриктивный (ограничивающий) стиль «осуществляется посредством строжайшего контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т. д.) объекта без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности»[5].

---

[1] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. С. 101.

[2] Там же. С. 102.

[3] Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллективная монография / под ред. Е. В. Коротаевой. — Новосибирск : ЦРНС, 2010. С. 19.

[4] Там же. С. 20.

[5] Там же.

Реструктивный (поддерживающий) стиль «обеспечивает решение тактических (ближайших) задач педагогического процесса, необходимых для поддержки стабильности развития личности на достигнутом уровне»[1].

Конструктивный (развивающий) стиль — «обеспечивает целостность с учетом ситуации "здесь и сейчас" и создает перспективы для развития, условия для дальнейшего творческого развития личности с учетом оптимальной адаптации к окружающей среде»[2].

Анализ вопросов, связанных с межличностным взаимодействием, показал, что оно детерминируется социальным контекстом — ситуацией, в которой оно развертывается.

Сущность взглядов большинства авторов на ситуацию как элемент психологического тезауруса сводится к ее пониманию в качестве некоторой объективной совокупности элементов среды (событий, условий, обстоятельств и т. п.), оказывающей стимулирующее, обусловливающее и корректирующее воздействие на субъекта, то есть детерминирующей его активность и одновременно задающей пространственно-временные границы ее реализации.

Ситуация — феномен, представляющий собой взаимодействие между субъектом и окружающей его природной, предметной и социальной действительностью. Бытие в ситуации представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта.

М. Тышкова определяет ***ситуацию*** как систему взаимоотношений человека с окружающим миром, которая является значимой с точки зрения жизни, развития и деятельности личности[3].

Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова определяют ***ситуацию*** как совокупность элементов среды; либо это фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности субъекта[4].

---

[1] Там же.

[2] Там же.

[3] Тышкова М. Исследование устойчивости детей в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27—34.

[4] Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. № 1. С. 5—17.

Межличностные взаимодействия могут реализовываться в классах ситуаций, описанных Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайловой[1]. Ученые для классификации ситуаций предлагают использовать следующие шкалы:

— *шкалу ситуаций в континууме «болезнь — здоровье»;*

— *шкалу простоты — сложности ситуаций;* в нее входят элементарные ситуации («мелочи жизни»), сложные ситуации (связанные с необходимостью решать отдельные вопросы), а также проблемные и экстремальные (требующие от человека мобилизации духовных сил);

— *шкалу социального благополучия;* к ней относятся ситуации, начиная от социально неблагополучных, жизненно опасных и заканчивая оптимально благополучными и полностью устраивающими человека ситуациями;

— *шкалу новизны — известности ситуаций* (совершенно новые ситуации, малоизвестные, достаточно известные и хорошо знакомые ситуации);

— *шкалу значимости — незначимости событий для жизни субъекта* (ситуации, играющие поворотную роль, и ситуации, игнорируемые субъектом);

— *шкалу соответствия ситуации потребности в самореализации* (ситуации соответствующие — препятствующие потребности в самореализации);

— *шкалу стабильности — изменчивости ситуации* (ситуации, постоянно сопровождающие жизнь субъекта, ситуации, в которых происходят лишь частичные изменения, и ситуации, меняющиеся в корне и отличающиеся полной нестабильностью);

— *шкалу пространственной развертки ситуации* (ситуации, влияющие на человека, включающие данный момент жизни, и ситуации, находящиеся в разной степени пространственной удаленности, но имеющие значение для человека);

— *шкалу временной развертки ситуации* (ситуации прошлого, настоящего и будущего).

[1] Там же.

На рис. 2 представлено соотношение понятий «*субъективное отношение*», «*межличностное отношение*», «*межличностное взаимодействие*» и «*ситуация взаимодействия*».

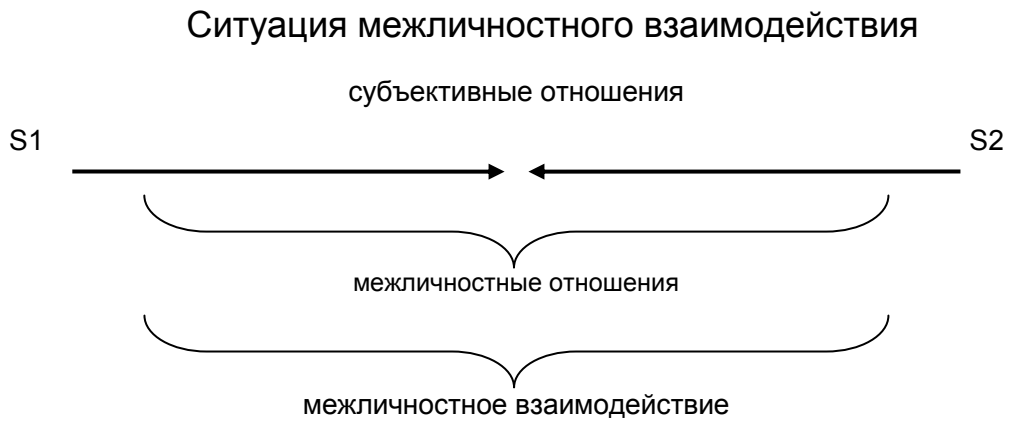


Рис. 2. Соотношение понятий «субъективное отношение», «межличностное отношение», «межличностное взаимодействие» и «ситуация взаимодействия»

Примечание: S1 и S2 — субъекты отношений.

Межличностное взаимодействие развертывается в определенной *социальной ситуации,* которая включает в себя следующие элементы:

— роли участников взаимодействия — набор предписаний относительно того, как человек должен вести себя; это форма поведения (действия), ожидаемая от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам, социальным позициям;

— набор, порядок действий;

— правила и нормы, регулирующие взаимодействие и характер отношений участников социальной ситуации.

Совокупность отношений человека образует социальное пространство. Как пишут В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, М. В. Погольша, «определить человека в социальном пространстве означает определить его отношение к другим людям и социальным явлениям, взятым за такие “точки отсчета”»[1].

[1] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. С. 106.

Межличностное пространство, в котором реализуются, развертываются взаимодействия между партнерами и возникают конфликты между ними, предполагает:

— выбор позиции по отношению к партнеру, пристройку к позициям друг друга;

— четкое определение пространственных и временных границ ситуации взаимодействия, за пределами которых выбранная позиция становится неуместной;

— оформление занятой позиции посредством использования вербальных и невербальных средств коммуникации.

В процессе межличностного взаимодействия и общения субъект (субъекты) занимает(ют) определенные *позиции относительно друг друга,* среди которых выделяются:

— пристройка *сверху* — характерна для того, кто стремится доминировать в межличностных отношениях;

— пристройка *на равных* — предполагает открытое выражение чувств и желаний, обоснованные высказывания и готовность выслушать критические замечания в свой адрес с последующим их обсуждением;

— пристройка *снизу* — позиция подчиненной стороны в межличностных отношениях;

— отстраненная от партнера позиция.

Кроме описанного выше, большое значение имеет *жизненная позиция* каждого из субъектов, которая также влияет на характер межличностного взаимодействия и отношений в целом.

Жизненная позиция — это «система эмоционально подкрепляемых базисных убеждений и представлений человека о себе самом, других людях и окружающем мире»[1].

В. В. Макаров и Г. А. Макарова описывают следующие характеристики основных жизненных позиций:

Я благополучен — Вы благополучны. Такие люди поддерживают благоприятные, добрые отношения с другими людьми; они приняты другими людьми, отзывчивы, вызывают доверие, доверяют другим и уверены в себе; готовы жить в изменяющимся мире; внутренне сво-

[1] Макаров В. В., Макарова Г. А. Сценарии персонального будущего. — М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2008. С. 353.

бодны и по возможности избегают конфликтов. Их стратегия — сотрудничество, развитие.

Я благополучен — Вы неблагополучны. Это установка превосходства одного человека над другим. Субъект с такой позицией всегда преувеличивает свою значимость, свою роль, свой вклад в общий результат. Стратегия такого человека — разрушение, уничтожение, избавление.

Я неблагополучен — Вы благополучны. Стратегия такого человека — уход, депрессия, а его социальная позиция — пассивность.

Я неблагополучен — Вы неблагополучны. Люди с такой жизненной позицией полагают, что от них ничего не зависит, существование в мире бессмысленно. Стратегия такого субъекта — «либо длительное ожидание конца, либо суицидальные действия»[1].

Таким образом, жизненная позиция взаимодействующих субъектов влияет на характер отношений в целом, а также может служить фактором возникновения напряженности, конфликтности в отношениях между людьми.

5.4. Социально-психологическая дистанция в отношениях: определение понятия и составляющие

Человеческие взаимоотношения, их характер, особенности, роль в развитии личности и социальных групп всегда находятся в центре внимания ученых — психологов, философов, социологов, педагогов и т. д. Дистанция в отношениях между людьми нередко оказывалась в поле внимания при изучении проблем личности, социальной перцепции, межличностных отношений. Но, несмотря на большое число исследований в этой области, остается малоизученной проблема социально-психологической дистанции в межличностных отношениях.

Дистанция как характеристика межличностных отношений проявляется в близости — отдаленности между взаимодействующими людьми. Изменение дистанции выступает показателем удовлетворенности — неудовлетворенности, гармоничности — дисгармоничности межличностных отношений.

[1] Там же.

Уточним понятие «дистанция». Считаем, что в основе как гармоничных, так и дисгармоничных отношений лежит дистанция, которую устанавливают взаимодействующие субъекты. Эта своего рода «универсальная» характеристика имеет место в каждой системе межличностных отношений.

Социологический аспект понятия «социальная дистанция» наиболее полно представлен в работах П. А. Сорокина, а также у Р. Парка, И. Берджеса. Так, Р. Парк и И. Берджес под социальной дистанцией понимали ступени и уровни понимания, интимности, характеризующие межличностные и общественные отношения. П. А. Сорокин считал, что основу социальной дистанции составляют объективные (социальные, экономические, политические, профессиональные, биоантропологические и демографические) различия между социальными группами. В психологии общения понятие «дистанция» используется как функция от межличностных преград, стоящих на пути сближения людей. Такими преградами могут быть внешние физические барьеры, но нередко это препятствия смысловые или духовные.

Проблема психологической дистанции рассматривалась в исследованиях А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко. Авторы на основании проведенных экспериментальных исследований в качестве критериев категоризации выделили статус, доверие, заинтересованность в контактах, плодотворное взаимодействие, длительность контактов, отношения зависимости, степень взаимного влияния, вид взаимодействия, общие цели, задачи, общие культурные традиции, единые поведенческие нормы, полнота информации[1].

Дистанция выступает одним из условий, с помощью которого можно определить различия в отношении человека к другим людям. Как отмечает А. Б. Купрейченко, психологическая дистанция является понятием, с помощью которого сначала качественно, а затем количе-

[1] Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Отношение современных российских предпринимателей к морально-этическим нормам делового поведения // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. — М. : Институт психологии РАН, 1999. С. 89—109; Купрейченко А. Б. Восприятие психологической дистанции различными социальными группами // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25—28 июня 2003 года. В 8 т. Т 4. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2003. С. 565—567.

ственно можно оценить различия в этих отношениях. Автор описывает три возможных подхода к определению и пониманию дистанции[1].

Первый характерен для изучения межличностных отношений, он не рассматривает принадлежность к социальным группам. Дистанция между людьми определяется в основном их симпатиями и взаимопониманием.

Второй характерен для изучения межгрупповых отношений. Дистанция определяется объективными социальными, экономическими, национальными и другими различиями.

Третий характерен для психологии общения, где под дистанцией понимается физическое расстояние, которое человек стремится сохранить между собой и другим человеком.

В качестве факторов, влияющих на категоризацию на межличностном уровне, А. А. Кроник и Е. А. Кроник выделяют такие, как «близость — удаленность», «симпатия — антипатия», «уважение — неуважение». Они показали, что основные типы значимых отношений располагаются в трех координатах:

1. Дистанция определяется степенью ролевой и психологической близости между участниками отношения.

2. Позиция — уровень, занимаемый в иерархии каждым участником отношений: позиция подчинения, равенства или доминирования.

3. Валентность — знак отношений, в соответствии с которым они могут быть позитивными, негативными и нейтральными[2].

А. В. Петровский в рамках психологической теории коллектива ввел индекс психологической дистанции в межличностных отношениях. Коэффициент этого индекса показывает степень сближения ценностей и позиций членов коллектива, отсутствие противостояния и отдаленности друг от друга. Наибольшая психологическая дистанция свидетельствует о психологической отдаленности и отчужденности людей, не понимающих и не принимающих друг друга[3].

---

[1] Купрейченко А. Б. Восприятие психологической дистанции различными социальными группами.

[2] Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений; Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений.

[3] Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии.

О. И. Калмыкова под психологической дистанцией понимает личностное образование, отражающее параметры личностной суверенности как баланса открытости / закрытости по отношению к окружающему миру, обеспечивающее возможность становления индивидуального стиля осознанного саморазвития. Степень развития этого образования характеризует уровень развития субъектности личности, является её системообразующим качеством. Психологическую дистанцию ученый трактует как двусторонний социально-психологический феномен, выступающий в качестве регулятора взаимодействия, основной функцией которого является структурирование пространства общения в зависимости от степени психологической близости. Кроме того, она считает возможным рассматривать данный феномен двояко: с одной стороны, как защитный механизм, обеспечивающий неприкосновенность личностного пространства, а с другой — как механизм совладающего поведения, обеспечивающего социальную поддержку[1].

Таким образом, понятие «психологическая дистанция» является сопряженным с такими понятиями, как «психологическое пространство», «психологическая безопасность личности», «психологическая защищенность», «свобода личности».

Кроме этого, психологическую дистанцию характеризуют как «степень открытости другим людям и степень защищенности от них» (В. А. Петровский), как «способ сохранения целостности образа “Я”» (Б. Д. Парыгин), как «необходимое условие личностного роста» (Е. И. Кузьмина).

Рассматривая дистанцию как проявление личностной свободы, Е. И. Кузьмина дифференцирует свободу от себя и от других[2]. Дистанция как проявление свободы от себя находит свое отражение в самоотречении, самоограничении, дистанцировании от себя. Дистанция как свобода от других проявляется в стремлении дистанцироваться от общения, необходимости находиться в контакте, транслировать эмоции, не совпадающие с истинным отношением,

[1] Калмыкова Е. С. и др. Интрапсихические модели межличностного взаимодействия: сравнение российской и немецкой выборок // Психологический журнал. 1997. № 3. С. 58—73.

[2] Кузьмина Е. И. Психология свободы. — СПб. : Питер, 2007. — 336 с.

от внешних условий и условностей жизни, от стереотипов, оценок и ожиданий других людей и т. п.

Таким образом, дистанция определяет меру свободы, автономности, своего рода независимости человека. Дистанция может быть охарактеризована как специфическая социально-психологическая форма единства человека с другими людьми, определяя своего рода баланс обращенности личности в собственный мир и мир других.

Как предполагают А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко, психологическая дистанция — явление, охватывающее весь континуум взаимоотношений, поэтому факторы, выступающие критериями психологической дистанции, идентичны как для межличностного, так и межгруппового уровней. Различными могут быть степень их значимости, уровень и знак[1].

Согласно А. Б. Купрейченко, социально-психологическая дистанция — отношение к социальным объектам, частный случай психологической дистанции. Психологическую и социальную дистанции следует разделять. Социальная дистанция — объективно существующее различие в положении индивидов в социальной системе (различие в статусах, ролях и т. д.)[2].

Человек сам устанавливает определенную дистанцию, а точнее дистанции. Отметим, что психологическая дистанция, объективируясь в отношениях, становится социально-психологической, а не только психологической. Говоря об этом, мы опираемся на положение В. Н. Мясищева о том, что субъективное отношение, проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим[3].

Итак, с нашей точки зрения, **социально-психологическая дистанция** — это характеристика межличностных отношений, проявляющаяся в переживании и понимании близости (отдаленности), регулирующаяся внешними (социальными и средовыми) факторами, личностными особенностями и активностью взаимодействую-

[1] Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Отношение современных российских предпринимателей к морально-этическим нормам делового поведения.

[2] Купрейченко А. Б. Восприятие психологической дистанции различными социальными группами.

[3] Мясищев В. Н. Психология отношений.

щих субъектов[1]. Изменение социально-психологической дистанции отражается на характере межличностных отношений. Так, чрезмерное её сокращение или увеличение может приводить к неудовлетворенности, к дисгармонии межличностных отношений.

Благоприятная социально-психологическая дистанция представляет собой соразмерную степень близости — отдаленности субъектов отношений, предполагающую независимость и автономию психологического пространства; небольшое расхождение в представлениях о реальных и желаемых отношениях; соответствие ситуации межличностного взаимодействия; переживание благополучия и удовлетворенность отношениями.

В большинстве случаев межсубъектного взаимодействия обе стороны проявляют или могут проявлять активность. Эта активность проявляется в различных аспектах, в том числе она направлена и на установление дистанции друг с другом. Безразличное отношение к дистанции можно обнаружить в ситуациях взаимодействия с незначимым человеком или в ситуациях, когда взаимодействие предельно формализовано и собственно межличностный контакт отсутствует или предельно редуцирован. Очевидно, что та или иная межличностная дистанция зависит от обеих сторон. В каких ситуациях люди склонны увеличивать, а в каких уменьшать дистанцию? Как проявляется индивидуальность субъекта в предпочтении определенной дистанции? Этот выбор зависит не только от его индивидуальности, но и от особенностей другой стороны[2].

Дистанция как характеристика отношений неприменима к ситуациям, в которых нет взаимодействия, то есть какой-либо активности, направленной как с одной, так и с другой стороны.

Далее обратимся к рассмотрению вопроса о том, какие параметры определяют близость — отдаленность между взаимодействующими субъектами.

На основании проведенного теоретического анализа нами были описаны составляющие социально-психологической дистанции

[1] Духновский С. В., Куликов Л. В. Социально-психологическая дистанция в межличностных отношениях: факторы и регуляция // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2009. Вып. 2. Ч. 1. С. 20-26.
[2] Там же.

(когнитивная, эмотивная, коммуникативная, поведенческая и деятельностная)[1].

Когнитивная составляющая — это степень взаимопонимания между людьми.

Эмотивная составляющая — это соотношение силы сближающих и удаляющих чувств в отношениях.

Коммуникативная составляющая — это степень доверия, готовность передавать, получать и хранить информацию, сведения, представляющие личностную значимость.

Поведенческая составляющая — готовность совместно осуществлять какое-либо поведение. Чем больше перечень видов поведения, которые могут быть осуществлены совместно, тем в большинстве случаев короче поведенческая дистанция.

Деятельностная составляющая проявляется в готовности совместно проводить деятельность. Чем больше перечень видов деятельности, которые могут проводиться совместно, тем в большинстве случаев короче деятельностная дистанция.

Когнитивная составляющая дистанции. Когнитивный аспект дистанции представляет собой понимание и взаимопонимание взаимодействующими субъектами друг друга. Понимание и взаимопонимание влияют на характер их отношений в плане их гармоничности — дисгармоничности.

Понимание — состояние сознания, характеризующееся способностью понять смысл и значение чего-либо. Без понимания невозможны общение, различные познавательные действия. Цель понимания заключается в переходном действии от нахождения смысла до интерпретации нужного знака[2].

Рациональное понимание — «это накопление, систематизация вербализованных знаний о других людях и оперирование ими с целью достичь максимального соответствия суждений, оценок, пред-

[1] Духновский С. В., Овчарова Р. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : монография. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. — 296 с.; Духновский С. В. Психология отношений личности : монография. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. — 380 с.

[2] Большая психологическая энциклопедия; Большой психологический словарь.

ставлений о человеке его объективно существующим чертам, свойствам, мотивам»[1]. Наиболее сложной в понимании является «расшифровка» мотивов, что позволяет оценивать конкретные поступки и прогнозировать поведение.

Таким образом, *понимание* как когнитивный аспект социально-психологической дистанции предполагает следующее:

— отношения для взаимодействующих субъектов обладают определенным смыслом, значением;

— интерпретацию как своего поведения, так и поведения своего партнера, на основании которой они осуществляют взаимодействие друг с другом;

— прогнозирование взаимодействия и ситуации, в которой оно разворачивается.

Следующий аспект когнитивной составляющей дистанции — это *взаимопонимание*. Как указывает В. В. Знаков, *взаимопонимание* может быть истолковано двояко:

1. Понимание субъектами отношений (общения) установок, мотивов, целей, личностных черт партнеров при безразличном или даже отрицательном отношении друг к другу.

2. Понимание и принятие установок, влекущее установление доброжелательных отношений, близости, дружбы, уважения к человеку, с которым он общается[2].

На основании этого считаем, что *взаимопонимание* предполагает диалогическую ориентацию субъектов относительно друг друга. Это означает, что у партнеров развито такое качество, как *сенсорная чувствительность,* или *психологическая наблюдательность* (термин взят из беседы с В. А. Ананьевым 21.03.2004). Она проявляется в умении видеть, чувствовать и понимать переживания, состояние и настроение друг друга. Наличие или отсутствие взаимопонимания будет определять благоприятность — неблагоприятность, удовлетво-

[1] Новейший философский словарь. С. 321.

[2] Знаков В. В. Основные условия межличностного понимания в совместной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 138—141; Знаков В. В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 7—15.

ренность — неудовлетворенность, гармоничность — дисгармоничность отношений между взаимодействующими субъектами.

Достижению близости способствует выполнение следующих *условий взаимопонимания в общении:*

1. Наличие в опыте людей примерно одинаковых запасов сведений о предмете обсуждения, похожих моделей предметной области, которая становится темой разговора. Прошлый опыт (знания) актуализируются в соответствии с целями общения, взаимодействия и т. п.

2. Антиципация (предвосхищение) возможных ситуаций, в которых могут быть включены субъекты взаимодействия; сопоставление разных точек зрения на предмет обсуждения.

3. Выбор каждым партнером своей точки зрения относительно предмета обсуждения, взаимодействия.

4. Предположения, гипотезы о точках зрения друг друга на предмет обсуждения.

5. Предположение каждого партнера о мере (степени) компетентности друг друга в обсуждаемом вопросе. Межличностное понимание возникает на стыке ценностно-смысловых позиций субъектов отношений.

6. Способность видеть себя, свою роль «глазами» партнера.

7. Доброжелательные (или хотя бы нейтральные, в плане отсутствия неприязни, агрессии) отношения между взаимодействующими субъектами.

8. Предположение каждого субъекта о том, как относится к нему партнер.

9. Оценка и интерпретация психологических качеств субъектов отношений.

Взаимопонимание как основа когнитивной составляющей дистанции имеет свои механизмы, к которым относятся интерпретация, эмпатия и каузальная атрибуция.

Интерпретация способствует ликвидации смысловой неопределенности в отношениях. Здесь выдвигаются гипотезы, догадки, версии происходящего, выявляется новый смысл благодаря сопоставлению и анализу привлекаемых данных, выявляются противоречия.

Эмпатия — не всегда продиктованное здравым смыслом, а подчас интуитивное понимание ощущений, мыслей, желаний, стремлений

одного человека другим. Эмпатия предполагает эмоциональный отзыв, который возникает посредством простых и сложных форм личностного реагирования: умения радоваться, грустить, страдать, наслаждаться вместе с другим человеком, разделять его чувства и т. п.[1]

Каузальная атрибуция. Процесс взаимопонимания людьми друг друга, предполагает атрибуцию как когнитивный процесс понимания и объяснения поведения своего партнера. В этом случае психологическая близость между взаимодействующим субъектами является результатом их интерпретации поведения, переживаний, мыслей, чувств и т. п. друг друга в условиях дефицита информации путем домысливания.

Укажем, что причиной возможного непонимания, неправильной интерпретации поведения одним из партнеров и, соответственно, дисгармоничности отношений является так называемая *фундаментальная ошибка атрибуции,* заключающаяся в переоценке личностных свойств своего партнера и недооценке особенностей ситуации межличностного взаимодействия.

Соответственно, неправильная интерпретация, непринятие и отсутствие сопереживания между взаимодействующими субъектами приводит к отдалению их друг от друга, «эмоциональной холодности» и дисгармоничности отношений. И, наоборот, правильно истолкованные действия (состояние, мысли, чувства), принятие субъектами отношений друг друга, а при необходимости и сопереживание друг другу приводит к установлению эмоционально близких, доверительных, гармоничных отношений и, соответственно, к сокращению дистанции.

Механизмы, лежащие в основе понимания людьми друг друга, регулируют дистанцию в отношениях между ними. В гармоничных отношениях у взаимодействующих субъектов должна быть своего рода «установка на понимание», принятие друг друга.

Кроме указанного выше, факторами, влияющими на понимание субъектами друг друга, являются стремление, желание быть честным, правдивым либо стремление говорить неправду, лгать своему партнеру, проявлять скрытность и подозрительность в отношениях с ним. В первом случае это факторы, способствующие установлению близости и взаимопонимания, гармоничности отношений, тогда как во вто-

[1] Большая психологическая энциклопедия; Большой психологический словарь.

ром, наоборот, отдаляющие людей друг от друга, говорящие о дисгармоничности межличностных отношений.

Добавим также, что существенное значение для когнитивного аспекта социально-психологической дистанции как фактора гармоничности — дисгармоничности отношений имеет наличие общего смыслового поля: люди говорят на «одном языке», имеют общие или схожие ценности, в том числе и терминальные (общность жизненных целей).

Однако такая ситуация имеет место не во всех ситуациях межличностного общения и взаимодействия. Это обстоятельство обусловлено тенденцией людей сохранять и поддерживать целостность своей личности. Как указывает Д. А. Леонтьев, «сохранение сложившейся смысловой структуры выступает в роли мощного предохранительного механизма, оценивающего открытость личности глубинному диалогу, затрагивающему основы осмысления личностью действительности»[1].

Кроме описанного выше, одним из факторов, обеспечивающих взаимопонимание между субъектами отношений, является их *диалогическая ориентация* относительно друг друга.

В психологической науке диалогичность рассматривается либо в контексте решения конфликтов, где диалог выступает способом их конструктивного разрешения[2], либо в контексте психологии общения[3].

В Большой психологической энциклопедии выделяется такое понятие, как *диалогическая речь*, под которым понимается «беседа между двумя лицами, построенная в форме реплик. Диалогическая речь между собеседниками идет на определенном поддерживаемом ими уровне, на понятном обоим языке. Речь выражает сущность всего человека и определяет его типологическую характеристику. Правильно построенная модель диалога позволяет успешнее и быстрее добиться результата беседы»[4].

На наш взгляд, идея диалога, диалогичности обладает достаточно высокой эвристической значимостью для психологии.

---

[1] Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М. : Смысл, 2003. С. 264.
[2] Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.
[3] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение.
[4] Большая психологическая энциклопедия. С. 136.

Диалог — «информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание. Диалог может трактоваться как выбор сторонами совместного курса взаимодействия, определяющего лица “Я” и “Другого”»[1].

Диалог (спор — согласие) предполагает возможность конфронтации между субъектами отношений; этику сосуществования и толерантности в противовес экспансии, агрессии, доминированию одного субъекта над другим (без его согласия). Основное в диалогичности — это принятие и понимание.

М. М. Бахтин отмечает, что слово нельзя отдать одному говорящему. У автора (говорящего) свои неотъемлемые права на слово, но свои права есть и у слушателя, свои права у тех, чьи голоса звучат в преднайденном автором слове (ведь ничьих слов нет). Кроме того, отношение к чужим высказываниям предполагает, кроме отношения к предмету диалога, отношение к самому говорящему[2].

Обобщая описанное, отметим, что когнитивный аспект социально-психологической дистанции предполагает наличие понимания и взаимопонимания, наличие общего смыслового поля в процессе межличностного взаимодействия и общения. Наличие или отсутствие указанных параметров будет определять гармоничность или дисгармоничность отношений взаимодействующих субъектов.

Далее обратимся к описанию коммуникативной составляющей социально-психологической дистанции в межличностных отношениях.

Характер общения и истинное отношение взаимодействующих субъектов могут не соответствовать друг другу. В. Н. Мясищев писал, что «общественная необходимость иногда вынуждает человека к общению независимо, а иногда и вопреки отношению. В связи с этим возникают такие изменения в поведении человека, которые, будучи устойчивыми и генерализованными, становятся выражением и диалектически значимым проявлением характера…»[3].

Одной из причин такого несоответствия выступает *доверие в отношениях* взаимодействующих субъектов друг к другу, опреде-

[1] Новейший философский словарь. С. 320.
[2] Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М. : Искусство, 1979. — 423 с.
[3] Мясищев В. Н. Психология отношений. С. 185.

ляющее дистанцию между ними. Межличностное доверие, реализующееся в общении, выступает коммуникативной составляющей социально-психологической дистанции как фактора, обусловливающего гармоничность — дисгармоничность отношений. *Доверие* к себе и к другим выступает фактором сближающим, а недоверие — отдаляющим людей друг от друга. Сильно выраженное доверие к себе по сравнению с доверием к другим может привести к увеличению дистанции и дисгармонии межличностных отношений. Недоверие к себе, сопровождающееся неуверенностью, ожиданием помощи и опеки со стороны других людей, приводит к нарастанию *сближающих тенденций* и связано с чрезмерным доверием к другим людям, желанием сократить дистанцию, спровоцировав стремление дистанцироваться у своего партнера.

Соответственно, *доверие к себе* и *доверие к миру* являются факторами, условиями, регулирующими социально-психологическую дистанцию в отношениях.

Т. П. Скрипкина указывает, что *доверие* — способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)[1].

Особенностью доверительного общения является обмен значимыми мыслями, чувствами на основе веры в партнера. Доверие в данном случае понимается как отношение к партнеру как к человеку, который не станет использовать значимое самораскрытие против доверившегося. Доверительное общение реализует следующие функции:

— психологическое облегчение;

— обратную связь в процессе самопознания;

— психологическое сближение, углубление взаимоотношений людей.

Как пишет В. Н. Куницына, «цель межличностного неформального доверительного общения — установление психологической бли-

[1] Скрипкина Т. П. Доверие в социально-психологическом взаимодействии. — Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1997. — 356 с.

зости, формирование доверительных отношений, сокращение психологической дистанции»[1].

Доверие является условием, определяющим характер взаимодействия человека с миром, предшествующее самому взаимодействию. *Доверие*, первоначально возникая в субъективном, внутреннем мире личности (как переживание или как особого рода отношение), может проявиться лишь посредством активности человека. В момент взаимодействия оно как бы «выносится» в сам акт взаимодействия и потому существует и в человеке, и между человеком и объектом взаимодействия. Акт взаимодействия служит опытной проверкой первоначально существующего доверия, и в зависимости от получаемого опыта уровень доверия постоянно корректируется человеком[2].

В каждом акте общения и взаимодействия человек одновременно обращен к другому человеку, в себя и в мир в целом. Благодаря этому становится возможным одновременное межличностное доверие, а также доверие к себе и к миру. Но соотношение разных сторон доверия постоянно меняется вплоть до противоречивых отношений между ними.

Доверие между взаимодействующими людьми зависит от прошлого опыта общения каждого из них, от отношений между ними (реальных и желаемых), от ситуации или цели взаимодействия, а также личностных характеристик друг друга. Доверие выступает основным фактором (условием) коммуникативной составляющей дистанции, отражающей меру близости — отдаленности между субъектами и характер отношений в целом.

Т. П. Скрипкина описывает три тезиса относительно проявления доверия.

1. Доверие можно репрезентировать путем совершения определенных поведенческих актов.

2. Человек может верить или не верить в истинность получаемой информации от какого-то лица, и в этом случае существуют определенные связи между содержанием получаемой информации и отношением к ее источнику. Отношение к источнику получаемой инфор-

[1] Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. С. 279.

[2] Скрипкина Т. П. Доверие в социально-психологическом взаимодействии.

мации базируется на доверии (определенной его степени) и этим отношением во многом детерминируются как содержание доверительной информации, так и ее количественные характеристики, а также эффективность совместно выполняемой деятельности или результативность совместно решаемых задач.

3. Доверие может реализовываться путем вовлечения другого лица в собственный внутренний мир, выступая как передача или обсуждение интимной, значимой, конфиденциальной информации с другим лицом[1].

В первом случае речь идет не о подлинном доверии, а его демонстрации другому человеку (людям). В двух других доверие непосредственно связано с отношениями между людьми. Так, в одном случае субъект отношений воспринимается как источник информации, а в другом — как близкое лицо, которое в зависимости от степени выраженности доверия впускается либо нет во внутренний, интимный мир.

Тем не менее считаем, что даже демонстрация доверия партнеру может способствовать сокращению дистанции между взаимодействующими субъектами; установлению гармоничных отношений между субъектами образовательного процесса.

Благодаря возможности передавать, получать и хранить значимую друг для друга информацию, вне зависимости от ее характера — связана ли она с профессиональной деятельностью или носит сугубо личный, интимный характер («секрет») — возникают доверительные отношения между людьми. Таким образом, коммуникативный аспект социально-психологической дистанции будет определяться доверительными отношениями между взаимодействующими субъектами.

В психологической литературе под *доверительными отношениями* понимается внутреннее состояние готовности к проявлению доверия (преднастройку) хотя бы одного из двух взаимодействующих субъектов как внутреннюю диспозицию личности на людей вообще (тогда это выглядит как доверчивость) и на определенный круг лиц в частности[2].

[1] Там же.
[2] Там же.

Чем больше взаимного доверия в отношениях между людьми, тем сильнее выражена связь между ними, тем ближе они друг к другу, соответственно, тем короче дистанция между ними.

Т. П. Скрипкина предлагает следующую *типологию возможных стратегий* поведения в зависимости от пропорции или уровня доверия к миру и к себе.

1. Равные пропорции доверия к себе и к миру, которые лежат в основе уже сложившихся известных форм поведения и обеспечивают относительную устойчивость как личности, так и деятельности.

2. Преобладание доверия к миру, являющееся основой адаптивных форм поведения, позволяющих человеку приспосабливаться к миру;

3. Преобладание доверия к себе — основа неадаптивных форм активности, связанных как с риском, так и с творческой преобразующей деятельностью[1].

Укажем, что каждая описанная стратегия предполагает свою коммуникативную дистанцию, свой уровень близости в межличностных отношениях между взаимодействующими людьми и может стать фактором, определяющим гармоничность — дисгармоничность межличностных отношений субъектов образовательного процесса. В табл. 2 представлены позиции, занимаемые людьми по отношению друг к другу и одновременно по отношению к себе.

Таблица 2

Типология феноменов межличностных отношений, в которых доверие является фоновым условием

Позиция	**S1**	**S2**	**Эффект порождения**	**Феномены межличностных отношений**
1-я позиция	Доверие к себе = доверию к другому	Доверие к себе = доверию к другому	Диалог, смыслопо-рождение	Кооперация, сотрудничество, взаимовлияние
2-я позиция	Доверие к себе > доверия к другому	Доверие к себе > доверия к другому	Игра	Соперничество, конфронтация,

[1] Там же.

Позиция	S1	S2	Эффект порождения	Феномены межличностных отношений
3-я позиция	Доверие к себе < доверия к другому	Доверие к себе < доверия к другому	Потребность в самораскрытии	Риск самоутраты
4-я позиция	Доверие к себе = доверию к другому	Доверие к себе > доверия к другому	Манипулирование	Принуждение
5-я позиция	Доверие к себе = доверию к другому	Доверие к себе < доверия к другому	Авторитет	Влияние
6-я позиция	Доверие к себе > доверия к другому	< Доверие к себе < доверия к другому	Манипулирование	Зависимость, принуждение

Примечание: S1 и S2 — субъекты отношений.

Первая позиция — наиболее эффективная — человек относится к себе как к ценности и к другому как равному себе. Такая позиция приводит к диалогу и является творчески продуктивной.

Вторая позиция — каждый из взаимодействующих партнеров доверяет себе больше, чем своему партнеру. Это означает, что каждый относится к себе как к ценности, но занижает ценность и надежность партнера. Результатом является соперничество, конфронтация, отсутствие доверия в отношениях.

Третья позиция — оба партнера полагаются больше на другого, чем на самого себя. В этом случае возможно перекладывание ответственности на других людей, потеря аутентичности.

Четвертая позиция предполагает, что один партнер относится к себе и другому как к ценности, а другой — как к ценности относится лишь к себе. Результатом может стать манипулирование, принуждение.

Пятая позиция — один партнер по взаимодействию в равной мере относится к себе и другому как к ценности, а для другого первый — ценность более высокого порядка, чем он сам. Ситуация, когда второй партнер доверяет первому больше, чем себе.

Шестая позиция — это сочетание, когда у одного партнера доверие к себе больше, чем доверие к другому, а у другого доверия к партеру больше, чем к себе. Результат — опасность попасть в зависимость от того, кто полагается лишь на себя, а другой позволяет использовать себя в качестве средства.

Отметим, что каждая описанная выше позиция предполагает свою коммуникативную дистанцию. Так, *первой* свойственна благоприятная дистанция, удовлетворяющая взаимодействующих субъектов и предполагающая достаточно близкие межличностные отношения. *Вторая* говорит о неблагоприятной дистанции, однако в случае решения противоречий, имеющихся между субъектами, и снижения связанного с ними напряжения отношения могут стать достаточно близкими. *Третья* позиция также характерна для неблагоприятной социально-психологической дистанции. Партнеры ожидают близости друг от друга, занимая при этом пассивную позицию. В *четвертой* особенность межличностной дистанции будет определяться следующим. Один партнер достаточно открыт, хочет и готов устанавливать близкие отношения, тогда как другой в силу чрезмерной ценности самого себя, значимости собственного «Я» держится на расстоянии. Такая дистанция неблагоприятна для первого субъекта, а также для перспективы развития самих отношений. В *пятой* — картина очень похожа на предыдущую, с той лишь разницей, что один из партнеров стремится не дистанцироваться, а установить симбиотические отношения. В данном случае речь идет о неприемлемо близкой для его партнера межличностной дистанции. Аналогичная картина имеет место и в *шестой* позиции с той лишь разницей, что неприемлемо близкую дистанцию будут стремиться установить оба партнера.

Таким образом, можно заключить, что мера доверия (или недоверия), являющаяся коммуникативной составляющей дистанции, определяет степень близости между взаимодействующими субъектами образовательного процесса. Соответственно, чем больше уровень межличностного доверия, тем больше возможностей сократить социально-психологическую дистанцию между взаимодействующими субъектами, и наоборот, увеличению дистанции между ними будет способствовать низкий уровень доверия.

Обобщая сказанное, отметим, что коммуникативный аспект социально-психологической дистанции проявляется в доверии к себе

и к своему партнеру, образуя тем самым поле межличностного доверия. Соотношение доверия к себе и к партнеру будет определять характер складывающихся отношений, реализующихся в процессе межличностного взаимодействия.

Далее обратимся к описанию эмотивной составляющей социально-психологической дистанции в межличностных отношениях. Чувства, эмоции, переживание благополучия выступают одними из важных составляющих человеческой жизни, в том числе и межличностных отношений. Именно они и будут выступать эмотивной составляющей дистанции, определяя близость — отдаленность субъектов и, соответственно, отношений друг с другом.

Эмотивная составляющая дистанции проявляется в *чувственном тоне* межличностных отношений, изменение которого свидетельствует о близости — отдаленности между ними.

Чувства — это важнейшая составляющая системы отношений личности к миру людей, к себе, к миру живой и неживой природы. В них отражена значимость явлений и объектов действительности, связанных с потребностями и мотивами личности[1].

Сложность системы отношений личности находит свое отражение в большом и противоречивом многообразии чувств. Слияние различных чувств образует чувственный тон отношения к любому значимому событию, человеку, группе, объекту. При описании *чувственного тона* как составляющей эмотивного аспекта социально-психологическую дистанции в межличностных отношениях в качестве основы будем использовать позицию Л. В. Куликова[2]. На наш взгляд, она дает наиболее подробное представление о чувствах, переживаемых субъектами в отношениях друг с другом.

Чувственный тон в отношениях описывается следующими группами чувств: гедонистическими, меланхолическими, астеническими и интеракционными[3].

---

[1] Куликов Л. В. Психология настроения. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. университета, 1997. — 234 с.

[2] Куликов Л. В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. — СПб. : СПГУ, 2003. — 49 с.

[3] Там же.

Гедонические чувства. Название является производным от древнегреческого слова ἡδονή (удовольствие, наслаждение). Это «приятные чувства», или «чувства удовольствия, удовлетворения».

Астенические чувства. Обозначение происходит от греческого слова ἀσθένεια (бессилие, слабость). Ими обозначают состояние, характеризующееся слабостью, повышенной утомляемостью, эмоциональной неустойчивостью, повышенной чувствительностью. «Чувства немощи», «смятения» — слова русского языка, которые могли бы быть использованы для названия данной группы чувств.

Меланхолические чувства. Меланхолия (от др.-греч. μελαγχολία — «разлитие чёрной жёлчи») — старинное название депрессии. Близкие по смыслу к меланхолическим чувствам названия: «гнетущие чувства», «дистимические чувства». Описанные группы чувств отражают особенности настроения взаимодействующих людей.

Применительно к нашей работе наибольшее значение приобретают *интеракционные чувства*. Именно эти чувства, по мнению Л. В. Куликова, регулируют межличностное взаимодействие и делятся на два основных вида (сближающие и удаляющие), представленные в табл. 3.

Таблица 3

Интеракционные чувства личности

Сближающие чувства	Удаляющие чувства
Единство (общность) с человеком (людьми)	Одиночество
Дружелюбие	Отвращение (или неприязнь)
Добросердечие	Злоба, злость
Уверенность в собственной правоте	Вина (или раскаяние)
Собственная достаточная значимость	Зависть
Гордость (за себя)	Стыд (или смущение)
Признательность (какому-либо человеку или людям)	Обида
Уважение (к какому-либо человеку или людям)	Презрение (к какому-либо человеку или людям)
Любовь	Ненависть (по отношению к этому человеку)

Представленные в табл. 3 чувства регулируют межличностную дистанцию: принятие другого человека и стремление сблизиться

(уменьшить межличностную дистанцию) либо, наоборот, непринятие и стремление удалиться от него[1]. Чувства, возникающие в отношениях между людьми, являются индикатором их психологической близости, понимания, доверия, гармонии и наоборот.

Соразмерная выраженность «сближающих» и «удаляющих чувств» в сочетании с преобладанием гедонистических чувств предполагает достаточно близкую эмотивную дистанцию между взаимодействующими субъектами. И наоборот, сильная выраженность «удаляющих чувств» или хотя бы одного из них нарушает гармонию в отношениях, увеличивает дистанцию между взаимодействующими субъектами.

Как указывает Л. В. Куликов, чрезмерная выраженность *сближающих чувств* также нарушает гармонию отношений[2].

Безграничное единство может приводить к бездумному согласию, к общности с одинаковостью во всем и, таким образом, к потере собственной индивидуальности.

Дружелюбие ко всем может выступить основой неразборчивости в межличностных отношениях и неадекватно сниженной критичности в оценках людей.

Добросердечие может переходить во всепрощенчество (беспринципность), а уверенность — в неадекватную самоуверенность или уверенность в собственной непогрешимости.

Собственная значимость может перейти в собственную сверхценность, гордость — в гордыню, признательность — в утрированную благодарность и неадекватное восхваление. *Уважение* — в культовое преклонение и идолопоклонство. *Любовь* — в любовную слепоту (неспособность видеть и воспринимать что-либо иное кроме объекта любви; фиксированность с уходом на второй план всей гаммы чувств).

Следующим фактором, обусловливающим эмотивную составляющую социально-психологической дистанции в межличностных отношениях, является переживание благополучия взаимодействующими субъектами.

Считаем, что чем благополучнее чувствует себя субъект, тем более он способен устанавливать, выстраивать гармоничные, благо-

[1] Куликов Л. В. Психология настроения.

[2] Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учебное пособие. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.

приятные, удовлетворяющие его отношения с другими людьми. Соответственно, в таких отношениях имеет место близкая либо благоприятная межличностная дистанция между взаимодействующими субъектами.

Как отмечает Л. В. Куликов, *для описания благополучия* и его переживания в психологической литературе используется довольно широкий круг понятий. Чаще других используются понятия «благополучие» — «неблагополучие», «эмоциональный комфорт» — «дискомфорт», «удовлетворенность» — «неудовлетворенность жизнью», «счастье» — «несчастье»[1].

Если рассматривать *благополучие как счастье,* то в этом отношении стоит привести слова Н. А. Бердяева, который говорил о том, что слово «*счастье*» — самое бессодержательное и ничего не значащее из человеческих слов. Никакого критерия и мерила счастья не существует, и никакого сравнения счастья одного человека со счастьем другого не может быть[2]. Благополучие и чувство благополучия весьма значимы для любого человека, занимают центральное место в самосознании и всем субъективном (внутреннем) мире личности.

Обратимся к анализу понятия «*субъективное благополучие*». Слово «*благо*» определяется как то, что дает достаток, удовлетворяет потребности, а *благополучие* в его обыденном понимании и есть достижение этого. Есть и собственное толкование благополучия — это спокойная жизнь в довольстве, полная обеспеченность. Однако, как указывает Р. М. Шамионов, «такое понимание совершенно не удовлетворяет требованию психологического определения этого явления. Кода речь идет о субъективном благополучии, подчеркивается не объективность “блага”, а внутренняя, субъективная его оценка. Иначе говоря, в понятие “субъективного благополучия” вкладывается смысл отношения личности к различным ипостасям своей жизни и деятельности и к себе самому»[3].

---

[1] Там же.

[2] Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. — М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. — 701 с.

[3] Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2004. С. 7.

Р. М. Шамионов полагает, что в вопросе о субъективном благополучии личности существует две позиции: «от личности» — проблема самосознания, рефлексивного «Я» и «к личности» — проблема внешнего по отношению к ней содержания как условия субъективного благополучия и его вариативности (что обычно связывается с профилактикой функциональных нарушений и настроениями масс)[1].

Субъективное благополучие — это «понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, и характеризующееся переживанием удовлетворенности»[2].

Согласно М. В. Соколовой, в психологической литературе встречаются три категории определения субъективного благополучия:

1. Благополучие определяется по внешним критериям, таким как добродетельная, «правильная» жизнь. Данные определения получили название нормативных. В соответствии с ними человек ощущает благополучие, если он обладает некоторыми социально желательными качествами. Критерием благополучия является система ценностей, принятая в данной культуре.

2. Определение субъективного благополучия сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами человека в отношении того, что является хорошей жизнью. Благополучие является глобальной оценкой качества жизни человека в соответствии с его собственными критериями. Таким образом, благополучие — это гармоничное удовлетворение желаний и стремлений человека.

3. Значение понятия субъективного благополучия тесно связано с обыденным пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Это определение подчеркивает приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним[3].

В нашей работе будем придерживаться представлений о благополучии личности, имеющихся в работах Л. В. Куликова, как наибо-

---

[1] Там же.

[2] Там же. С. 8.

[3] Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. — Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. — 14 с.

лее соответствующих основной цели нашей работы. *В качестве составляющих благополучия* автор выделяет следующие: социальное, духовное, витальное и психологическое.

Социальное благополучие — это удовлетворенность личности своим социальным статусом, межличностными отношениями.

Духовное благополучие — ощущение причастности к духовной культуре общества, осознание возможности приобщаться к богатствам духовной культуры (утолять духовный голод). Это также возможность принимать те или иные высшие ценности и свободно им следовать, переживать духовное единство с другим человеком, определенной общностью людей или всем человечеством. Для духовного благополучия важно продвижение в понимании сущности и предназначения человека, достаточно полное осознание смысла жизни.

Витальное (телесное) благополучие представляет собой хорошее физическое самочувствие, телесный комфорт, ощущение здоровья, удовлетворяющий индивида физический тонус.

Психологическое благополучие (душевный комфорт) представляет собой слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия[1].

Все перечисленные составляющие тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Отнесение многих феноменов к той или иной составляющей благополучия довольно условно.

Мы придерживаемся позиции Л. В. Куликова[2], понимая под *субъективным благополучием* обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности. Именно оно в большей степени определяет характеристики доминирующего психического состояния: благоприятного состояния (способствующего согласованному протеканию психических процессов, успешному поведению, поддерживающему психическое и физическое здоровье) или, напротив, неблагоприятного.

На основании проведенного теоретического анализа правомерно сделать следующее заключение. *Благополучие создают* удовлетворяющие (позитивные) межличностные отношения, возможность общаться и получать от этого положительные эмоции, удовлетворять

[1] Куликов Л. В. Психогигиена личности.
[2] Там же.

потребность в эмоциональном тепле, что предполагает достаточно близкую дистанцию между субъектами отношений. *Разрушают благополучие* социальная изоляция (депривация), напряженность и отчужденность в значимых межличностных связях, недостаток близких, доверительных отношений, неспособность идти на компромисс, соперничество между субъектами отношений.

Описанное выше позволяет сделать следующее заключение. Чем более благополучны взаимодействующие субъекты, тем более близкую эмотивную дистанцию они могут устанавливать в отношениях друг с другом и наоборот.

Эмотивная составляющая дистанции находит свое отражение в трех типах межличностного взаимодействия, которые в работе В. В. Макарова и Г. А. Макаровой метафорично обозначены как *поглаживание*, *пинок* и *равнодушие*.

Поглаживание — единица признания, вызывающая приятные эмоции или ослабляющая неприятные, или единица любви. *Пинок* — это все то, что вызывает негативные эмоции, или единица ненависти. *Взаимодействие без чувств* — это взаимодействие, не содержащее узнавания и/или эмоций, отсутствие ответа на предложение общаться, игнорирование другого человека. Как указывают В. В. Макаров и Г. А. Макарова, безразличие травмирует больше, чем *пинок*[1].

Далее обратимся к описанию поведенческой и деятельностной составляющей социально-психологической дистанции в межличностных отношениях. Поведенческая и деятельностная составляющая социально-психологической дистанции проявляется в *совместимости* взаимодействующих субъектов. Наличие совместимости способствует установлению приемлемой, благоприятной межличностной дистанции и достижению гармонии в отношениях. Рассматривая вопрос, связанный с совместимостью, необходимо обратиться к таким понятиям, как совместимость психологическая, групповая и социально-психологическая.

В Большом психологическом словаре и Большой психологической энциклопедии *совместимость* понимается как психологический эффект сочетания индивидов, который выражается во взаимном при-

[1] Макаров В. В., Макарова Г. А. Сценарии персонального будущего. — М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2008. — 383 с.

нятии, согласии и частичной идентификации на эмоционально-чувственном, интеллектуальном и деятельностном уровнях, во взаимной удовлетворенности и отсутствии напряженности, конфликтов, неприязни в любых контактах[1].

В Большой психологической энциклопедии встречается понятие «*совместимость групповая*», которая представляет собой «элемент групповой сплоченности, заключающийся в оптимальном единстве и непротиворечивости психологических свойств участников группы»[2].

В. Шутц в своих работах представляет *совместимость* как особенность отношений между двумя и более индивидами, между индивидом и ролью, между индивидом и окружающей ситуацией, которая ведет к взаимному удовлетворению межличностных потребностей и их взаимному сосуществованию[3].

Как указывает А. Л. Свенцицкий, *психологическая совместимость* — это способность членов группы к совместной деятельности, основанной на их оптимальном сочетании[4]. Совместимость бывает обусловлена как сходством каких-либо одних свойств членов группы, так и различием их других свойств. В итоге это приводит к взаимодополняемости людей в условиях совместной деятельности, так что данная группа представляет собой определенную целостность.

Таким образом, поведенческая и деятельностная составляющая социально-психологической дистанции обусловлена взаимодополняемостью взаимодействующих субъектов, которая может быть на разных уровнях. *Первый* представляет совместимость характеров, темпераментов, согласованность простейших сенсомоторных действий. *Второй* предполагает согласованность функционально-ролевых ожиданий, предметно-целевое и ценностно-ориентационное единство.

Совместимость как проявление поведенческой и деятельностной составляющей дистанции может выражаться на психофизиологическом и социально-психологическом уровнях.

---

[1] Большая психологическая энциклопедия; Большой психологический словарь.
[2] Большая психологическая энциклопедия. С. 432.
[3] Шутц В. Глубокая простота. Основы социальной философии. — СПб. : Роза мира, 1993. — 218 с.
[4] Свенцицкий А. Л. Социальная психология : учебник. — М. : Велби ; Проспект, 2004. — 336 с.

На *психофизиологическом уровне* подразумевается сходство психологических и физиологических характеристик людей и на этой основе согласованность их эмоциональных и поведенческих реакций, синхронизация темпа совместной деятельности. На *социально-психологическом* имеется в виду оптимальное сочетание типов поведения людей в группе, общность их социальных установок, потребностей и интересов, ценностных ориентаций, психологических качеств личности.

Несовместимость приводит к отдалению субъектов образовательного процесса друг от друга, что негативно отражается на характере межличностного взаимодействия, проявлением чего будет нарастание напряженности, конфликтности между партнерами, им сложно осуществлять вместе различные виды поведения и деятельности.

Таким образом, дистанция и отношения регулируются совместимостью субъектов отношений друг с другом. Чем более совместимы взаимодействующие люди, тем больше возможностей установить благоприятную, приемлемую межличностную дистанцию благодаря её поведенческому и деятельностному компоненту. При этом необходимо учитывать уровни совместимости, сочетание которых будет также влиять на близость — отдаленность между людьми. Так, в одних ситуациях для достижения приемлемой дистанции необходима психофизиологическая совместимость, в других — социально-психологическая. Кроме описанного выше, степень поведенческой и деятельностной близости между взаимодействующими субъектами будет определяться их диалогической ориентацией относительно друг друга.

Субъект межличностных отношений имеет возможность организовать собственное эффективное функционирование, оказывать содействие партнеру и получать от него помощь или организовать совместную деятельность (в постоянном контакте), совместное выполнение всех трудовых задач. Насколько тесным будет сотрудничество, зависит от характера деятельности и поведения, от принятого решения: проявлять доверие партнеру и встречать доверие партнера, влиять или не влиять на партнера. Очевидно, что наиболее желательна благоприятная дистанция.

Контрольные вопросы:

1. В чем заключается особенности эволюции идеи «отношение» в научной мысли?

2. В чем заключаются содержательные различия в представлении об «отношении» и «отношениях» в исследованиях отечественных ученых-психологов?

3. Какое значение имеют «отношение» и «отношения» для развития (формирования) личности?

4. Какова структура отношений личности?

5. В чем заключаются содержательные различия между понятиями «межличностные отношения» и «межличностное взаимодействие»?

6. Каковы детерминанты социально-психологической дистанции в межличностных отношениях?

7. Что представляет собой гармония и дисгармония межличностных отношений?

Глава 6. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

6.1. Понятие мотивации деятельности и ее структура.
6.2. Мотивы и мотивация учебной деятельности.
6.3. Формирование мотивации учебной деятельности в высшей школе.

6.1. Понятие мотивации деятельности и ее структура

Побудительным механизмом любой активности, поведения и деятельности (в том числе учебной) является мотивация. Мотивы и ценностные ориентации составляют основу мировоззрения человека и тесно взаимосвязаны с когнитивной, эмоциональной и волевой сферами личности. По степени сформированности мотивационной направленности и ценностных ориентаций судят о зрелости личности; их неразвитость, противоречивость является признаком психического инфантилизма, порождающего внутриличностные конфликты и импульсивность поведения[1]. Уровень мотивации деятельности определяется уровнем притязаний субъекта, степенью удовлетворения имеющихся у него потребностей, зависит от жизненного опыта, психологических особенностей, а также от социальных и культурно-этнических факторов[2].

В психологии понятия «мотив» и «мотивация» не являются синонимами. Мотивация и мотив — это взаимосвязанные, взаимообусловленные психологические категории, но «мотивация» более широкое понятие, чем «мотив». Мотивы действия и деятельности (активности субъекта) формируются на базе определенной мотивации.

[1] Стрельникова Ю. Ю. Личность в условиях боевых действий: динамика изменений, диагностика, коррекция : монография. — СПб. : ИНФО-ДА, 2013. С. 22.
[2] Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учебное пособие. — СПб. : Речь, 2000. — 298 с.

Мотивация — это система факторов, обусловливающих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, установки, направленность и др.), а также *процесс,* который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне в течение длительного времени.

В табл. 4 представлены определения термина «мотивация» с позиции некоторых авторов.

Таблица 4

Определения термина «мотивация» с позиции разных авторов

Автор (авторы)	Определения термина «мотивация»
А. Шопенгауэр, 1818	Без мотива действие для нас так же немыслимо, как движение неодушевленного тела без толчка или тяги[1]
R. S. Woodworth, 1918	Сложный акт, в котором интегрируются прошлый опыт и своеобразие внешних и внутренних наличных условий[2]
K. Madsen, 1974	Совокупность факторов, определяющих поведение[3]
И. А. Джидарьян, 1976	Механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности[4]
В. К. Вилюнас, 1986	Система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность[5]
М. Ш. Магомед-Эминов, 1990	Побуждение, вызывающее активность личности и определяющее ее направленность. Процесс психической регуляции деятельности[6]
Е. П. Ильин, 2006	Динамический процесс формирования и развития мотива[7]

[1] Шопенгауэр А. Четыре принципа достаточной причины // Мир как воля и представление. 1818.
[2] Woodworth R. S. Dynamic Psychology. — N.Y., 1918.
[3] Madsen K. B. Modern Theories of Motivation: A Comparative Metascientific Study. A Halsted Press book, 1974. — 472 p.
[4] Джидарьян И. А. Эстетическая потребность. — М. : Наука, 1976. — 190 с.
[5] Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. —М. : Изд-во московского ун-та, 1986. — 206 с.
[6] Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации и саморегуляции // Практикум по психодиагностике / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М. : МГУ, 1990. С. 82—106.
[7] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2006. — 508 с.

В психологии существует множество теорий мотивации, к наиболее известным относятся:

1. Психоаналитические теории, связанные с именами З. Фрейда и его сторонников, которые объясняли регуляцию поведения человека бессознательными побуждениями и влечениями (сексуальными, агрессивными, стремлением к власти и др.).

2. Бихевиористские теории рассматривали поведение человека согласно схеме, где внешний раздражитель является главным источником реакции («стимул — реакция»), а также считали, что динамическим условием поведения является не мотивация, а реактивность организма.

3. Потребностные теории — противопоставляли бихевиористским взглядам на поведение более сложную концепцию (К. Левин, Г. Олпорт, Г. Мюррей, А. Маслоу и др.), рассматривающую потребность как доминантный очаг возбуждения (по А. А. Ухтомскому), побуждающий человека к действию, который обусловлен и взаимосвязан с личностными особенностями и культурным уровнем развития индивида.

4. Когнитивные теории мотивации (Дж. Роттер, Г. Келли, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд и др.) признавали ведущую роль сознания в детерминации поведения, при этом учитывали явления когнитивного диссонанса, социальные потребности, жизненные цели и ценности индивида, а также такие понятия, как «уровень притязаний», «ожидание успеха/избегание неудачи».

Рассматривая мотивацию и мотивы личности с позиции современных психологических концепций, Е. П. Ильин подчеркивает, что они всегда внутренне обусловлены (связаны с устремлениями, жизненными смыслами, направленностью, ценностями личности и содержанием деятельности), но могут побуждаться и внешними стимулами (в случае так называемой «внешне организованной мотивации»). По его мнению, «внешние обстоятельства приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для личности, поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние»[1].

В. Д. Шадриков считает, что мотивацию необходимо анализировать с двух позиций:

[1] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 67.

1) *структурных* — в этом случае мотивация определяется в виде совокупности мотивов, обусловленных потребностями, целями, уровнем притязаний, мировоззрением, убеждениями, ценностями и идеалами личности, ее направленностью, способностями, характером, а также условиями деятельности;

2) *динамических* — в этом случае мотивация выступает и как механизм реализации уже имеющихся мотивов, и как процесс регуляции деятельности с помощью мотива[1].

Мотив («побуждение», от лат. moveo — двигаю) — это осознанное *побуждение к действию*, связанное с удовлетворением существующей потребности, движущая сила деятельности. Е. П. Ильин определяет мотив как «сложное интегральное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и выступающее их основанием»[2]. Некоторые ученые рассматривают мотив как *цель*, предмет удовлетворения потребности (С. Л. Рубинштейн), как *намерение* (Б. В. Зейгарник, К. Левин и др.) и как *состояние* (Р. А. Пилоян, Дж. Гилфорд)[3]. Мотив понимается также как устойчивое *личностное свойство* (Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, В. С. Мерлин, К. К. Платонов и др.), характеризующее волевую сторону поведения, внутреннее побуждение личности к активности, связанной с удовлетворением имеющихся потребностей (врожденных и приобретенных в процессе жизни)[4].

По определению Д. Н. Узнадзе, *потребность* — это «дефицит, нужда организма в чем-либо, чем он в данный момент не обладает»[5]. В настоящее время единой классификации потребностей не существует. Г. Мюррей выделял органические (первичные) и психогенные (вторичные) потребности, возникающие в результате развития чело-

[1] Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М. : Наука, 1982. — 185 с.
[2] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 116.
[3] Общая психология : учебник / Н. А. Гончарова, А. С. Душкин, А. М. Иванова, Ю. Ю. Стрельникова [и др.]. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2023. — 456 с.
[4] Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2004. — 515 с.
[5] Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. — М. : Просвещение, 1969. — 213 с.

века, его воспитания и обучения. Э. Фромм причисляет к социальным потребность в самоутверждении (избегание чувства неполноценности), привязанности (отождествление себя с группой, получение в ответ теплых чувств, чтобы избежать одиночества); самосознании (неповторимой индивидуальности), в объекте поклонения (приобщение к культуре, идеологии, религии и др.)[1]. П. В. Симонов подразделяет потребности на три группы: биологические (направленные на поддержание гомеостаза), социальные (стремление к успеху, социальному статусу и др.) и идеальные (познание окружающего мира, творчество, стремление к свободе и др.)[2]

А. Маслоу, кроме витальных нужд, причисляет к «дефициту» потребность в безопасности, любви, уважении, саморазвитии (обретении новых навыков), самосовершенствовании и др.

А. Маслоу утверждал, что основные типы потребностей почти всегда идут в порядке, указанном на рис. 3.

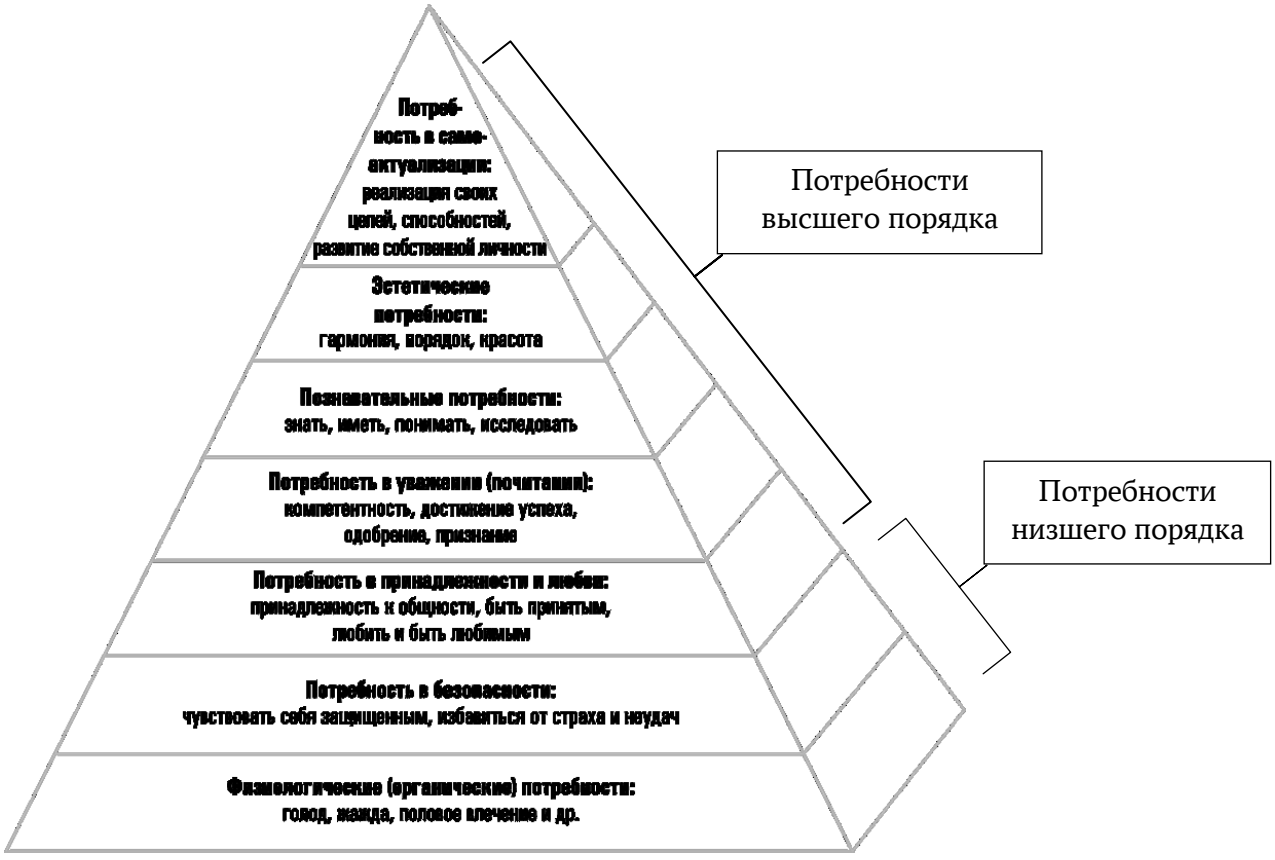


Рис. 3. Иерархия потребностей (по А. Маслоу)

[1] Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / пер. с англ. — М. : АСТ, 2006. — 571 с.

[2] Симонов П. В. Мотивированный мозг. — М. : Наука, 1987. — 272 с.

Теория мотивации А. Маслоу базируется на следующих постулатах:

1) потребности человека могут быть проранжированы по иерархии приоритета их удовлетворения и наглядно представлены в виде пирамиды: физиологические; безопасность; любовь; принадлежность к группе, уважение, познание, эстетические, самоактуализация[1];

2) первой удовлетворяется та потребность, которая находится на наиболее низкой ступени пирамиды, и пока она не будет удовлетворена потребности более высоких уровней не влияют на мотивацию[2].

Социально ориентированная мотивация основана на потребностях высшего порядка (потребность в принадлежности, любви, уважении и др.), эгоцентрическая — на удовлетворении низших потребностей (физиологических, потребности в безопасности).

В. Г. Леонтьев рассматривает мотив как системный способ организации любой активности человека, выделяя в нем «мотивационное ядро», в которое входят содержательные (первичные побудители, например, потребность), установочные и эмоционально-волевые свойства, а также направленность личности, значимость (личностный смысл), динамичность (сила, устойчивость мотива)[3].

Е. П. Ильин описал структурные компоненты разных мотивов, распределенных по трем взаимосвязанным блокам:

1) потребностный блок (в который входят биологические, социальные потребности, долженствование);

2) блок «внутреннего фильтра» включает предпочтение по внешним признакам; интересы, склонности; уровень притязаний; оценка своих возможностей; учет условий достижения цели; нравственный контроль; предвидение последствий действий; убеждения, идеалы, ценности, установки, отношения личности;

---

[1] Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — СПб. : Питер, 2012. — 352 с.

[2] Котляров И. Д. Теории мотивации Абрахама Маслоу и Фредерика Герцберга : опыт математической формализации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2009. Вып. 1. Ч. 1. С. 220—225.

[3] Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. — Новосибирск : Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. — 264 с.

3) целевой блок содержит потребностую цель, опредмеченное действие, процесс удовлетворения потребностей[1].

Таким образом, структура мотива как основания действия является *многокомпонентной*, в ней одновременно отражаются несколько целей, потребностей, отношений и предпочтений.

Первичным звеном механизма мотивации является потребность, а формами проявления осознанной потребности выступают притязания и ожидания (экспектации). *Притязания* — это привычный для человека уровень удовлетворения потребности[2]. На базе одной и той же потребности могут сформироваться различные притязания и ожидания. А. А. Реан утверждает, что мотивация как предмет удовлетворения потребности начинается с актуализации мотива, мотивы действия формируются на базе определенной мотивации. В то же время через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом[3].

Вторым звеном механизма мотивации выступает стимул. При этом мотив характеризует стремление человека получить определенные блага, а стимул — сами эти блага. В случае принятия стимула его актуализация обеспечивается позитивной или негативной установкой и перерастает в поведение, удовлетворяющее потребность. В новой ситуации в механизм мотивации включается когнитивный, рационально-оценочный процесс и происходит борьба мотивов[4].

Мотив выполняет следующие функции: *побуждающую* (мобилизация энергии при возникновении потребностного состояния), *стимулирующую и регулирующую* (поддержание энергетики в процессе осуществления намерения до момента удовлетворения потребности), а также *направляющую* (направленность энергии на определенный объект). Некоторые ученые (М. Ш. Магомед-Эминов, Е. П. Ильин, О. К. Тихомирова) выделяют, помимо перечисленных, еще орга-

---

[1] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 117.

[2] Пугачев В. П. Руководство персоналом организации : учебник. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 279 с.

[3] Реан А. А. и др. О ценностно-мотивационной сфере / Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. П., Москвичева Н. Л. // Ананьевские чтения—99 : тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999. С. 222—223.

[4] Бодров В. А., Ложкин Г. В., Плющ А. Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // Психологический журнал. 2001. № 2. С. 90—100.

низующую (замысел будущей деятельности), управляющую (планирование действия, результата и способа осуществления) и структурирующую (анализ ситуации, критическая оценка путей решения задачи) функции мотива.

На основании перечисленных функций выделяют три вида мотивов: 1) реально действующие неосознаваемые мотивы (выполняющие только побуждающую функцию); 2) реально действующие осознаваемые мотивы (выполняющие побудительную, смыслообразующую и объяснительную функцию); 3) осознанные, «понимаемые» мотивы (выполняющие объяснительную или смыслообразующую функции, либо обе одновременно)[1].

Поведение человека почти всегда полимотивировано (то есть обусловлено множеством мотивов), однако прогнозировать успешность деятельности можно по ведущим мотивам (основной мотивационной тенденции).

Успех = профессионально важные качества + мотивация.

Профессиональная мотивация — это процесс выбора и обоснования способа участия человека в определенной трудовой деятельности, при этом значимость одних мотивов устойчива в течение всей карьеры, другие же изменчивы и могут быть противоречивы. По виду деятельности мотивы классифицируются на связанные с профессиональной ориентацией (обеспечением физиологических потребностей, достойного социального статуса, потребности в признании), принадлежностью к определенной социально-профессиональной группе (престиж, достижение высоких профессиональных результатов), реализацией социальных норм (моральных, патриотических, этнокультурных и др.), социальным и профессиональным самоопределением, самосовершенствованием[2].

В психологических исследованиях влияние трудовой мотивации рассматривается в двух аспектах: регулирующая функция мотивов

[1] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 140.

[2] Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учебное пособие. С. 219-223.

в формировании профессиональной пригодности и воздействие мотивов на процесс достижения профессиональных результатов[1].

Низкая мотивация к службе в органах внутренних дел и освоению будущей профессии приводит к стагнации, задержке профессионального развития, а также сопровождается напряжением, внутриличностными конфликтами, нерациональными стратегиями поведения и в конечном счете приводит к снижению адаптационных возможностей организма, развитию функциональных психосоматических нарушений[2].

Таким образом, проблема мотивации и мотивов личности сложна для изучения по причине ее многоаспектности и отсутствия единой точки зрения на ее структуру. Сложность психодиагностики мотивационной сферы связана с ее динамичностью, изменчивостью и подверженностью влияниям личностных, социальных, профессиональных факторов, ценностно-смысловых образований, лежащих в основе индивидуального своеобразия профессиональных мотивов. При этом мотивы могут быть как полностью осознаваемы, так и неосознаваемы, что делает невозможной их оценку[3]. Тем не менее для педагогических целей необходимо понимание мотивов и мотивации учебной деятельности и возможностей их формирования.

6.2. Мотивы и мотивация учебной деятельности

На современном историческом этапе целесообразно синтезировать лучший опыт советской системы образования и успешные практики последних десятилетий. Следует помнить, что в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов определяющую роль играет мотивационная сфера личности.

[1] Бодров В. А., Ложкин Г. В., Плющ А. Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // Психологический журнал. 2001. № 2. С. 90—100.

[2] Стрельникова Ю. Ю. Личность в условиях боевых действий: динамика изменений, диагностика, коррекция. С. 22.

[3] Бодров В. А., Сыркин Л. Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 73—81.

Мотивы и цели учебной деятельности в высшей школе являются первым условием самоопределения и построения мотивационного процесса дальнейшей профессиональной деятельности. Современные образовательные стандарты всех уровней ориентированы на системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман и др.). Э. Ф. Зеер подчеркивает, что учебная деятельность предполагает наличие познавательной мотивации[1], а практическая деятельность — ранней профессиональной мотивации[2].

Учебная мотивация — это система побуждений, вызывающих активность обучающегося и определяющих направленность и характер учебной деятельности[3]. В мотивацию учебной деятельности включена вся совокупность факторов, обусловливающих проявление учебной активности обучающихся: их потребности, установки, интересы, цели, ценности, чувство долга и др. Они определяют не только успешность обучения конкретной личности, но и влияют на качество образования в целом, на приобретение и усвоение необходимых профессиональных компетенций. Учебная мотивация позволяет обучающимся определить не только направление самореализации, но и индивидуальный стиль учебной деятельности, сформировать профессиональный план, нацеленный на дальнейшее профессиональное развитие. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обусловливающей возможность для анализа личностью собственных склонностей, способностей на основе сознательно принятого решения обучения выбранной специальности.

Существуют различные классификации, характеризующие мотивы и мотивацию учебной деятельности. Е. П. Ильин приводит восемь категорий мотивации, сформулированные Г. Розенфельдом (G. Rosenfeld):

---

[1] Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 42—53.

[2] Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Исследование факторов транспрофессионализма среди инженерно-технических работников // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 29.

[3] Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии. — СПб. : Питер, 2009. С. 71.

1. Обучение без удовольствия от деятельности (в случае несамостоятельного выбора профессии, низкой мотивированности и отсутствии интереса к преподаваемому предмету).

2. Обучение с целью достижения успеха или из-за боязни неудач (перспективы карьерного роста, престижной должности, социальная защищенность, позволяющая избежать многих проблем и др.).

3. Обучение для социальной идентификации (отождествления себя с определенной социальной или профессиональной группой, например, в случае семейной традиции).

4. Обучение, основанное на социальных целях и ценностях (например, ориентация на общественно значимые, престижные в данное время профессии).

5. Обучение, основанное на моральных обязательствах или общепринятых нормах (например, на желании быть образованным, культурно развитым, выполнить свой гражданский долг, иметь знания, умения и навыки, которые принесут пользу обществу и др.).

6. Обучение по принуждению или под давлением (например, получение высшего образования под давлением родителей, родственников или вследствие осознания неприятностей, которые могут возникнуть при отказе от обучения).

7. Обучение для достижения личной цели в жизни (например, самореализация, раскрытие личного потенциала или достижение собственного благополучия).

8. Обучение без личных интересов и выгод[1].

Мотивация в обучении — важный аспект как для учащихся старших классов, так и для студентов. Хотя между этими двумя группами могут быть некоторые различия в факторах мотивации, фундаментальные принципы их мотивации схожи. В целом на мотивацию учебной деятельности влияют *внутренние* субъективные мотивы (личные интересы, любопытство, стремление к знаниям и др.), а также *внешние* факторы (вознаграждение, признание, престиж, социальная поддержка и др.). Внешние факторы определяются условиями жизни обучающегося, необходимостью соблюдения социальных норм, традиций (в том числе семейных); ожиданиями социального

[1] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 253.

окружения, отношением общества к обучению как к норме поведения, а также финансовыми и практическими возможностями (объективными условиями, которые необходимы для получения образования). Такое деление весьма условно, так как внешние факторы всегда преломляются у человека в субъективной психологической «картине мира», его направленности, установках, взглядах, приводящих в итоге к внутреннему выбору, решениям и действиям.

В табл. 5 представлена классификация внешних и внутренних мотивов учебной деятельности, образующих, соответственно, внешнюю и внутреннюю мотивацию.

Таблица 5

Классификация внешних и внутренних мотивов учебной деятельности

Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация
Мотивы, связанные с результатом учебной деятельности.	Мотивы, связанные с процессом учебной деятельности
Мотивы самообразования. Мотивы профессионального престижа, признания, карьеры, вознаграждения, достижения успеха. Ответственность перед обществом, моральный долг, одобрение окружающих. Мотив избегания неприятностей (упреков родителей, страх наказания, финансовых потерь). Семейная традиция, влияние окружающих	Познавательные мотивы (расширение кругозора, любознательность, радость от познания нового, приобретения знаний, любопытство). Стремление к самореализации, раскрытию своих способностей, радость от реализации интеллектуальной активности. Стремление к лидерству и самоутверждению. Целеустремленность, радость от преодоления трудностей. Стремление к личному благополучию

Мотивация может носить индивидуальный характер (зависеть от личностных особенностей, интересов, склонностей, установок, стереотипов, потребностей и др.) и отличаться у разных студентов и старшеклассников. Некоторые старшеклассники могут быть очень мотивированы, особенно если у них есть четкие цели и страсть к изучаемой области. Однако приоритеты и интересы старшеклассников и студентов могут отличаться. Для старшеклассников мотивация может быть больше связана с социальным давлением, конкуренцией

и получением хороших оценок для поступления в вуз, в то время как студенты университетов могут быть более мотивированы карьерными устремлениями, возможностями для исследований или достижением внутренних целей. По данным зарубежных исследователей, мотивация обучающихся в высшей школе, по сравнению со старшеклассниками, имеет более высокий уровень по нескольким причинам[1]:

1. Более четкая цель: студенты вуза имеют конкретное представление о том, какую профессию они хотят получить в будущем. Эта четкая цель побуждает их к обучению и помогает поддерживать мотивацию.

2. Высокие ожидания: высшие учебные заведения призваны готовить специалистов в определенной области. Студенты понимают, что от них ожидают высокого уровня знаний и навыков, поэтому они чувствуют большую ответственность и стараются выполнять свои задачи на высоком уровне.

3. Более серьезный подход к образованию: в высшей школе обучающиеся уже понимают, что их образовательные и научные успехи могут напрямую повлиять на будущую карьеру и профессиональный рост. Это мотивирует уделять больше внимания учебе и стремиться к достижению высоких результатов.

4. Большая независимость: обучающиеся в университетах обычно имеют больше свободы в выборе предметов и организации времени, чем старшеклассники. Это помогает им развивать самодисциплину и учиться независимости, что может повысить их мотивацию.

5. Общение с сокурсниками: в высшей школе обучающихся часто окружают единомышленники, которые также нацелены на профессиональное развитие. Это создает мотивирующую атмосферу, в которой они поддерживают и вдохновляют друг друга на достижение успеха.

Мотивация обучения в высшей школе детерминируется совокупностью следующих мотивов:

1. Профессионально-ценностных, основанных на отношении к будущей профессии (которое нередко бывает сложным, связанным с оценкой социальных, экономических характеристик профессии,

[1] Korbmakher T. V., Grotskaya N. N., Sumina E. V. Dynamics of educational motivation in the learning process among students of a higher education institution // International Research Journal, № 8 (146). P. 1—8.

иерархии и соподчиненности содержательных и результативных профессиональных ценностей). В этой связи говорят о профессиональной направленности человека, которая характеризуется предметностью, специфичностью, устойчивостью и взаимосвязана с индивидуальным уровнем притязаний, оценкой личностью собственной успешности и способностей. Профессиональную направленность обусловливают также социально-статусные и прагматичные мотивы (понимание социальной значимости определенной профессии, стремление устроиться на перспективную и интересную работу, занять ответственную должность, получать достойное вознаграждение за свой труд).

2. Познавательных мотивов (связанных с отношением к самому процессу обучения). Позитивную мотивацию обусловливают любознательность, стремление к познанию нового, потребность в саморазвитии, расширении кругозора, эрудиции, восприятие обучения как пути к осуществлению своего предназначения в жизни. Познавательные мотивы тесно взаимосвязаны с эстетическими мотивами (получение удовольствия от самого процесса обучения, раскрытие своих способностей и талантов) и потребностью в общении, расширении коммуникативного потенциала (мотив повышения своего интеллектуального уровня посредством сотрудничества и новых знакомств).

3. Мотивов отношения к определенным учебным дисциплинам, (связанных как с собственным интересом к содержанию учебных предметов, так и с отношением к конкретному преподавателю, способному заинтересовать, раскрыть значимость, глубину преподаваемой дисциплины).

4. Мотивов самовыражения, самоутверждения, лидерства в группе и социуме. Процесс обучения при этом воспринимается как средство продвижения в жизни, которое базируется на потребности получить одобрение окружающих, занять престижное место в социальной иерархии, получить финансовую стабильность и личное благополучие.

Помимо вышеперечисленных, В. Е. Мельников выделяет также традиционно-исторические мотивы (установленные в обществе стереотипы, например, о необходимости и престижности получения высшего образования), а также неосознаваемые мотивы (получение

образования не по собственному желанию, а под влиянием кого-либо, при отсутствии интереса к познавательному процессу)[1].

Молодые люди проводят много времени в виртуальной среде, поэтому это также оказывает влияние на учебную мотивацию. Анализ мотивации обучающихся первого курса показывает, что ориентация учебных программ на изучение преимущественно базовых, общеобразовательных дисциплин (которые лишь косвенно связаны с выбранной профессиональной областью) искажает представление о будущей специальности и вызывает когнитивное несоответствие обучения с реальным образом профессии.

В рамках проведенного специалистами Академии управления МВД России всероссийского социологического исследования среди курсантов первых, третьих и слушателей пятых курсов образовательных организаций системы МВД России было установлено, что от обучения курсанты ожидают получить следующее: «приобретение высокой профессиональной квалификации» — 94,23 %, «получение образования полезного в повседневной жизни» — 84,62 %, «получить в будущем интересную работу» — 44,23 %, «получение диплома» — 30,77 %, «повышение своего культурного уровня» — 26,85 %, «получение в будущем высокой заработной платы» — 11,54 %, «поступление в институт» — 1,92 %. Для обследованных курсантов в настоящее время важнее всего: «семья» — 76,92 %, «получение образования и повышение квалификации» — 55,77 %, «работа и построение карьеры» — 50 %, «хороший заработок» — 11,54 %, «приятное времяпрепровождение» — 3,85 %[2].

При изучении динамики мотивации с первого по пятый курс был выявлен значительный рост показателя «приобретение высокой квалификации» от 39,7 % на первом курсе до 66 % на пятом. Это свидетельствует о возрастающем понимании важности профессионализма

[1] Мельников В. Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник НовГУ. 2016. № 5 (96). С. 61—64.

[2] Кубякин Е. О., Зуева О. В., Лащёнов М. С., Бондаренко Р. А. Ценностные ориентации современной молодежи и мотивы выбора профессии сотрудника правоохранительных органов (на примере курсантов образовательных организаций системы МВД России) : аналитический обзор с предложениями. — М. : Академия управления МВД России. 2024. С. 32.

и стремлении к высокой квалификации по мере обучения. Курсанты старших курсов осознают необходимость глубоких знаний и навыков для успешной службы в органах внутренних дел. Показатель «получить знания, которые пригодятся мне в жизни» в динамике колеблется, но остается высоким (около 50 %). Это указывает на устойчивое стремление курсантов применять полученные знания не только в профессиональной сфере, но и в повседневной жизни. Интерес к повышению культурного уровня наиболее выражен на третьем курсе (18,5 %), но значительно снижается к пятому курсу (8 %). Возможно, это связано с тем, что к старшим курсам акценты смещаются в сторону профессионального развития и практических навыков. Также это свидетельствует о том, что именно на третьем курсе сознание курсантов наиболее восприимчиво к принятию ценностных установок. Устремленность к материальному благополучию постепенно увеличивается с 50,1 % на первом курсе до 57,8 % на пятом курсе. Это отражает реалистичный подход курсантов к будущему и осознание значимости финансовой стабильности. Значимость «получения диплома» как самоцели снижается с 25,4 % на первом курсе до 11,2 % на пятом курсе. Это свидетельствует о том, что по мере обучения курсанты начинают ценить не столько сам факт наличия диплома, сколько приобретенные знания и навыки, на фоне чего стремление к интересной работе возрастает с 39,9 % на первом курсе до 56,3 % на пятом курсе. Это отражает увеличение осознанности в выборе будущей профессии и желание найти свое место в системе МВД России, выполняя значимую и увлекательную работу. Значимость общения со сверстниками снижается с 31,3 % на первом курсе до 6,1 % на пятом курсе. Это может быть обусловлено адаптацией к учебной среде и переходом фокуса на профессиональное развитие[1].

Исследование мотивации учебной деятельности курсантов и иностранных слушателей первого курса Санкт-Петербургского университета МВД России показало, что мотивы курсантов разделились по трем категориям потребностей:

[1] Кубякин Е. О., Зуева О. В., Лащёнов М. С., Бондаренко Р. А. Ценностные ориентации современной молодежи и мотивы выбора профессии сотрудника правоохранительных органов (на примере курсантов образовательных организаций системы МВД России): Аналитический обзор с предложениями. С. 41—43.

1) материальные потребности («в гражданском вузе ниже стипендии», «гарантировано трудоустройство после окончания», «хорошая заработная плата в дальнейшем» и др.) — 42,8 %;

2) когнитивные потребности («хороший уровень образования», «бесплатное высшее образование») — 33,4 %;

3) потребность в уважении («престижность будущей профессии») — 23,8 %[1].

Мотивы обучения в вузе у иностранных слушателей распределились по двум группам:

1) когнитивные потребности, потребность в познании нового («получить хорошее высшее образование», «изучить русский язык», «узнать другую культуру», «посмотреть красивый город») — 80 %;

2) пассивная позиция, подчинение внешним обстоятельствам («государство отправило меня в эту страну», «я хотел стать криминалистом, а меня послали учиться на психолога») — 20 %.

В результате проведенного исследования также установлено, что социально ориентированная мотивация обучения в Санкт-Петербургском университете МВД России и продолжения службы после его окончания преобладает у 57,2 % курсантов первого курса. У 80 % иностранных слушателей (из стран дальнего зарубежья) сформирована положительная мотивация обучения в вузе, основанная на когнитивных потребностях и познании нового, при этом 69 % из них позитивно мотивированы на дальнейшую службу в полиции. Иностранные слушатели демонстрируют стремление защищать свою Родину и снизить уровень преступности, что, по их мнению, может быть обеспечено обучением в России. 20 % слушателей первого курса иностранного факультета отрицательно мотивированы к обучению в образовательной организации МВД России в силу внешних обстоятельств и личностных особенностей (пассивная личностная позиция). Эго-ориентированную мотивацию продолжения службы в полиции,

[1] Стрельникова Ю. Ю. Мотивация иностранных слушателей и курсантов к обучению в образовательной организации МВД России // Сборник научных трудов V Межд. конф. «Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы». Москва, 10 июня 2021 года. — М. : МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя. 2021. С. 380.

основанную на потребностях в безопасности и самоутверждении имеют 42,8 % курсантов и 11,4 % иностранных слушателей[1].

Успешная деятельность обучающихся в высшей школе также неразрывно связана с мотивацией. Намерения и стремление студентов (курсантов, слушателей) к достижению целей обучения зависят от осознания ими необходимости познавательной активности. Высокая мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающихся или недостаточного запаса необходимых знаний, навыков и умений. Однако даже высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, следовательно, не может привести к успеху образовательной деятельности.

В высшей школе определяющими теориями, обеспечивающими эффективность обучения, являются процессуальная и содержательная концепции мотивации, учитывающие значение внешней среды и целей успешного трудоустройства и профессиональной реализации[2].

Повышение успешности учебной деятельности обучающихся приводит к увеличению в структуре мотивации обучения процессуального компонента (усиливается ориентация на процесс, развиваются познавательные мотивы), снижение успешности — к повышению значимости результативного компонента мотивации (усиливается ориентация на результат, развиваются инструментальные мотивы и мотивы благополучия). Таким образом, изменение успешности учебной деятельности детерминирует динамику мотивации учебной деятельности взрослых, ее развитие[3]. На развитие мотивации учения субъекта в целом опосредованно влияет уровень обучаемости, в зависимости от которого меняется вся совокупность учебных мотивов, их системная соотнесенность и тем самым отношение к обучению[4].

---

[1] Там же. С. 381.

[2] Буравцова Н. В., Коваленко В. И. Мотивация учебно-познавательной деятельности у студентов первого курса // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 1315.

[3] Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия : хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 304 с.

[4] Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41—44.

Мотивация «*заданного учения*» основана на действиях, заданиях, которые преподаватель распорядился выполнить обучающемуся. Заданное учение характерно для «исполнителей», не умеющих самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своих решений и действий другого, осуществлять продуктивное взаимодействие с другими.

Мотивация *стихийного учения* основана на действиях учащегося «по желанию», опирающихся на его естественную любознательность. Такой тип учения может оказаться нестабильным и бессистемным, так как не учит ставить определенные цели и достигать их, преодолевать трудности на пути их достижения[1].

Продуктивным типом мотивации в высшей школе является *самоопределяемая* учебная деятельность. Способность обучающегося к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств, формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, принимать решение с учетом различных позиций, действовать произвольно и целенаправленно.

Социокультурная теория мотивации (теория самоопределения — Self-Determination Theory) подчеркивает центральную роль личной мотивации в вовлеченности студентов в научное творчество. Исследование, проведенное с помощью фокус-групповых интервью на 70 обучающихся, показало, что учебная мотивация в большей степени зависит от восприятия студентами своей компетентности, а качество отношений между преподавателем и студентом влияет на восприятие изучаемого предмета. Эффективность преподавателя отражается не в степени удовлетворения желаний обучающихся, а в повышении уровня их компетентности в научно-познавательной деятельности[2].

---

[1] Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 4. С. 51—60.

[2] Wood R. Students' Motivation to Engage with Science Learning Activities through the Lens of Self-Determination Theory: Results from a Single-Case School-Based Study // School of Education, University of Aberdeen, January 2019.

Смыслообразующий мотив учения зависит от исходного отношения к изучаемому предмету (дисциплине). Положительное отношение и познавательные мотивы являются смыслообразующими в учебной деятельности и составляют основу мотивационной ориентации на процесс, а неустойчивое и отрицательное отношение в сочетании с инструментальными мотивами и мотивами благополучия определяют доминирование ориентации на результат в структуре мотивации обучения[1].

Таким образом, *мотивация обучения в высшей школе* является многогранным понятием (включающим в себя не только мотивацию обучающегося, но и мотивацию педагога), результирующим вектором которой становится *мотивация педагогического сотрудничества*, обусловливающая наибольшую результативность познавательной деятельности и продуктивное освоение профессиональных компетенций (рис. 4).



Рис. 4. Структура мотивации обучения в высшей школе

[1] Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия.

Мотивация преподавательской деятельности является актуальной проблемой, поскольку модернизация российской системы образования обозначила преподавателя как основной ресурс образовательной организации. В рамках этой главы мы не будем подробно рассматривать данную область, так как она относится к сфере психологии труда и управленческой психологии. Однако отметим, что мотивация преподавания также зависит от внешних (заработная плата, организационная культура, значимость труда в обществе, поощрение, продвижение по службе и др.) и внутренних факторов (творческой активности, чувства признания, справедливости вознаграждения, удовлетворенности от затраченных усилий и результатов труда, личностного адаптационного потенциала и др.). Личностный потенциал предполагает не только наличие совокупности профессионально важных качеств педагога, но и энергетическую составляющую этих качеств, позволяющую сохранить активность, профессиональное здоровье и долголетие. Высокая загруженность в течение рабочего дня, эмоциональная включенность преподавателя, ответственность и необходимость творческого отношения к профессиональной деятельности, неблагоприятные социальные условия и психологический климат в коллективе, увеличение рабочего времени за счет экономии на отдыхе, семье, оздоровительных мероприятиях, приводят к стрессу, эмоциональному выгоранию и снижению мотивации педагога. Мотивация трудовой деятельности педагога высшей школы имеет индивидуальный характер и может меняться в зависимости от сформировавшихся организационных условий (структуры внутриорганизационных связей, стиля руководства, системы стимулирования и др.), содержания труда (например, загруженности учебной и научной работой), поэтому ее необходимо рассматривать с учетом специфики профессиональной деятельности определенных типов вузов, в региональном контексте и в соответствии с должностными категориями преподавателей.

Таким образом, мотивация обучения в высшей школе, в любой образовательной среде, зависит от широкого спектра факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса. Для того чтобы создать мотивацию педагогического сотрудничества, развивающую

среду обучения, которая будет вдохновлять курсантов и слушателей образовательной организации МВД России на продолжение самообразования в течение всей своей жизни, педагогам важно не только распознать их мотивы, но и формировать мотивацию учебной деятельности в высшей школе.

6.3. Формирование мотивации учебной деятельности в высшей школе

Обучение в вузе — это новый этап в развитии и профессиональном становлении личности. Для того чтобы эта деятельность могла быть эффективной, необходимо формировать учебную мотивацию, мотивацию к профессиональному поиску, развитию и росту. Одной из важнейших проблем обучения в высшей школе является формирование мотивационных механизмов и внешних факторов, стимулирующих процесс обучения и самообучения[1].

Для того чтобы достигнуть цели человек должен понимать «чего» он хочет добиться (это означает понимание цели); «почему» он этого хочет (осознавать потребности), а также понимать «для чего» он это делает (понимать смысл действия или поступка). В процессе мотивации (при выборе цели и способов ее достижения) многие мотиваторы остаются только на уровне «знания» и «понимания», но «реально действующими», приводящими к формированию побуждения к достижению цели, становятся только те из них, которые не только понятны, но и внутренне приняты, то есть те, которые приобрели для данной личности значимость и смысл. Главным условием, при котором мотив включается в мотивационную сферу человека, побуждает его к действию, является соотношение желаемой цели и тех усилий, той «цены», которую должен заплатить человек (трудом, общением, временем и др.) за её достижение. Предполагаемая оценка этих усилий может снизить активность человека или, наоборот, повысить её («это трудно, я не смогу»; «все могут, и я сделаю»; «у меня получится» и др.)[2]. При мотивации привлекательный образ

[1] Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности. — М. : АСТ, 2004. — 139 с.
[2] Общая психология. С. 379.

становится ядром мотива, а затем формируется зрелый мотив, который ложится в основу установки как фактора целеполагания[1].

Мотивационная установка — это задание для себя, запланированное, но отсроченное, или намерение, которое будет осуществлено при появлении повода или соответствующей ситуации[2]. Учебная мотивация формируется в процессе учебно-познавательной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется. Например, коллективные способы обучения способствуют повышению мотивации через формирование познавательного интереса, который ведет к осознанию практической ценности изучаемого материала. Обеспечение оптимального педагогического общения создает условия для благоприятного эмоционального климата в группе (взводе), проявления коллективной поддержки, взаимопомощи и в целом приводит к позитивному отношению к занятиям.

Как показали многолетние исследования, обучающиеся отличаются не столько по интеллектуальным показателям, сколько по мотивам учебной деятельности[3].

В табл. 6 приведена классификация мотивов учебной деятельности (по А. К. Марковой с соавт.[4]), на которые необходимо опираться педагогу при формировании мотивации обучения в высшей школе. Как видно из классификации, в одних мотивах преобладает эмоциональный компонент, в других — интеллектуальный.

---

[1] Колесов Д. В. Введение в общую психологию: учебное пособие. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. С. 371—372.

[2] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 146.

[3] Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 53—73.

[4] Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1990. — 191 с.

Таблица 6

Классификация непосредственно побуждающих, перспективно-побуждающих и интеллектуально-побуждающих мотивов учебной деятельности

Мотивы учебной деятельности		
Непосредственно побуждающие	**Перспективно-побуждающие**	**Интеллектуально-побуждающие**
Основаны на эмоциональной сфере личности обучающегося (занимательность, яркость, новизна излагаемой информации, привлекательность личности педагога, стремление получить поощрение, одобрение, боязнь получить низкую оценку, нежелание быть объектом обсуждения)	Основаны на понимании значимости знаний вообще и конкретной учебной дисциплины в частности (осознание прикладного характера знаний, умений и навыков, связывание учебного предмета с профессиональной деятельностью, развитие ответственности и чувства долга)	Основаны на получении удовлетворения от познавательной активности (интерес, любознательность, увлеченность самим процессом познания, решением учебно-познавательных задач, стремление расширить кругозор и повысить свой культурный уровень)

Определить характер мотивов учебной деятельности можно исходя из следующих поведенческих характеристик обучающихся: задает преподавателю много вопросов, чтобы лучше разобраться в новом материале; стремится найти нестандартное решение задачи; участвует в конкурсах и научно-исследовательской деятельности (интеллектуально-побуждающие мотивы); ответственно подходит к выполнению самостоятельной работы; анализирует собственные ошибки; проявляет интерес к практической направленности изучаемого предмета (перспективно-побуждающие мотивы); стремится быстрее всех выполнить задание, чтобы показать, что он лучше других; учится с минимальными усилиями, выполняет задания только при угрозе наказания; учится ради высокой стипендии, одобрения значимых лиц; интересуется мнением окружающих о своей выполненной работе или успеваемости; испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам; качество выполненного задания и интерес к дисциплине зави-

сит от личного отношения к преподавателю и др. (непосредственно-побуждающие мотивы).

Таким образом, работа профессорско-преподавательского состава по мотивированию обучающихся должна быть направлена на формирование как непосредственно побуждающих мотивов (поддержку, поощрение усилий обучающихся, создание «ситуации успеха», повышение их самооценки и интереса к преподаваемой учебной дисциплине), так и перспективно- и интеллектуально-побуждающих. Эти сложные задачи можно решить комплексным психолого-педагогическим подходом, совокупностью педагогических инновационных технологий, интерактивного инструментария и психологических методов работы (индивидуальное консультирование, психокоррекция, психологические тренинги и др.).

Преподавателю, чтобы мотивировать обучающихся на успешное освоение профессии, необходимо показывать на практических примерах, что компетенции, формируемые на занятиях по данному предмету, будут необходимы в их будущей профессиональной деятельности, тем самым постоянно стимулируя интерес к изучению дисциплины (познавательную активность)[1].

Познавательную активность рассматривают с различных точек зрения: как «как инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении»[2] (Г. М. Лебедев), как «стремление к энергичному овладению знаниями при систематических волевых усилиях»[3] (Н. А. Половникова) и как «актуализацию ресурсов самоорганизации обучающихся, направленных на овладение знаниями»[4] (В. Н. Гуляева).

---

[1] Крылова М. Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2013. №3. С. 86—95.

[2] Лебедев Г. М. Формирование потребности в знаниях у учащихся. — Л. : Знание, 1973. С. 12.

[3] Половникова Н. А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении : дис. … д-ра пед. наук. — Казань, 1976. С. 45.

[4] Гуляев В. Н. Методологические аспекты проблемно-деятельностного обучения в высшей школе : монография. — М. : ВАГШ, 2008. С. 14.

Активизация познавательной деятельности обучающихся в высшей школе базируется на следующих принципах:

1) *системности* — рассмотрение учебного материала во взаимной связи с предыдущими знаниями, создание личностно значимой системы профессиональных знаний, которая опирается на понятный предыдущий опыт (так как знакомая и личностно значимая информация воспринимается как легко усваиваемая, а если «все понятно», то обучающийся активен);

2) *проблемности* — создание для обучающихся ситуации «нехватки знаний», которая вынуждает их к активному поиску, восполнению недостатка и формированию нового «обогащенного знания» (в рамках использования методов, приемов, средств и технологий проблемного и обогащающего обучения);

3) *практической ориентированности* — создание для обучающихся условий максимального приближения обучения к реальной профессиональной деятельности (с использованием педагогического инструментария практико-ориентированного подхода);

4) *взаимного обучения* — включение в учебный процесс в качестве субъекта не только педагога, но и самих обучающихся (при использовании интерактивных методов обучения, ориентированных на организацию различных форм физической и психической активности, взаимодействие курсантов и слушателей не только с преподавателем, но и друг с другом);

5) *индивидуализации* — учет в обучении и воспитании индивидуальных психологических особенностей и мотивации обучающихся (при помощи личностно-ориентированного педагогического и психологического сопровождения);

6) *самообучения* — использование механизма самоконтроля, саморегулирования, стимуляция личного активного стремления к пополнению знаний, умений и навыков в выбранной профессиональной деятельности (например, с помощью метода проектов или исследовательского метода обучения, при котором педагог анализирует материал, формулирует проблему и задачи, осуществляет краткий инструктаж и итоговый контроль выполнения задания, а обучающиеся самостоятельно выполняют действия поискового характера).

Цель компетентностного подхода и главный результат образования заключается в том, что обучающийся приобретает не только отдельные знания, умения и навыки, а способность к мотивированной и продуктивной профессиональной деятельности. Основа практико-ориентированного обучения — деятельностный подход, который активизирует интерес к изучаемой дисциплине и позволяет студенту стать субъектом, а не объектом образовательного процесса[1]. Поэтому в высшей школе основной акцент необходимо делать на формировании у обучающихся познавательной и творческой самостоятельности, мотивации не только учебной, но и практической деятельности (в рамках интегрирующих факторов проблемного, эвристического и обогащающего обучения). Решению данных задач способствуют групповые формы организации деятельности и интерактивные методы обучения.

Групповая форма организации деятельности в высшей школе позволяет не только активизировать познавательную деятельность обучающихся, но и эффективно развивать их коммуникативные навыки, умения формулировать и отстаивать свою позицию, способность осмысливать систему аргументации, то есть превращать информацию в знания, знания в убеждения, взгляды и установки. Советский психолог доктор психологических наук, профессор Б. Ф. Ломов с коллегами изучал особенности протекания познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) при индивидуальном и совместном решении задач. Результаты экспериментов доказали, что точность и полнота воспроизведения топографических представлений в диадах выше, чем при индивидуальной деятельности. Этот факт объяснялся тем, что в процессе общения выдвигаются гипотезы, которые подвергаются взаимной проверке (принимаются или отвергаются), после чего у каждого индивида образное представление об изучаемом явлении трансформируется, уточняется и обогащается совместным опытом. В итоге происходит сближение представлений у испытуемых в диадах. Эксперименты В. Ф. Ведерникова показали, что коэффициент узнавания в парной работе на 13,5 % больше, чем

[1] Конистерова Е. А., Улитина К. А., Калинина Е. В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза // Концепт. 2017. Т. 3. С. 230—237. URL: http://e-koncept.ru/2017/770270.htm (дата обращения: 13.05.2025).

в индивидуальной, продуктивность произвольного запоминания и воспроизведения в диадах выше на 25 % для слов и на 26 % для цифр, по сравнению с индивидуальным запоминанием[1]. Данными примерами подтверждается тезис известного зарубежного психолога К. Левина: «легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности»[2].

Групповые формы работы основаны на разделении обучающихся на малые группы по различным основаниям (учебные возможности, интересы, психологическая совместимость и др.) и базируются на следующих принципах: варьирование состава, количества и ролей; создание условий для усвоения правил групповой работы и оперативного руководства деятельностью группы; перспективное планирование совместной работы в малых группах; предоставление проблемных, уровневых и дифференцированных заданий; сочетание групповой работы с индивидуальной и фронтальной; создание ситуаций взаимной оценки и самооценки. В соответствии с принципами организации обучения в малых группах групповую организацию деятельности можно использовать как на семинарах (круглый стол; мини-конференция; семинар-практикум, семинар — деловая игра, семинар с элементами решения практических задач, обобщающий семинар с использованием техники «взаимообучение», углубленный семинар с использованием техники «аквариум»), так и на практических занятиях (мини-тренинг, подготовка проектов, игра, решение проблемных ситуаций и др.).

Для активизации мотивации и познавательной деятельности обучающихся используется широкий спектр разновидностей интерактивного инструментария — обсуждение дискуссионных проблем в условиях равноправного взаимодействия (дебаты, конференция, симпозиум, «шкала мнений», метод проектов и др.), поиск оптимального решения («мозговой штурм», «дерево решений», «кейс-метод» и др.), развитие группового сотрудничества и практических навыков (ролевые, деловые, имитационные игры), повышение мотивации

[1] Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Директ-Медиа, 2008. — 1174 с.

[2] Левин К. Динамическая психология : избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. — М. : Смысл, 2001. — 572 с.

и совершенствование профессионально важных качеств (социально-психологический тренинг, тренинг делового общения, сплочения команды, личностного роста и др.). Такие методы развивают потребность в общественно полезной деятельности, приобретении новых знаний, умений и навыков, раскрывают личностный смысл учения и формируют различные стороны мотивационной сферы обучающегося.

На рис. 5 показаны три вида взаимодействия при использовании интерактивных методов обучения в высшей школе для стимуляции перспективно-побуждающих и интеллектуально-побуждающих мотивов обучающихся при групповой форме организации деятельности.

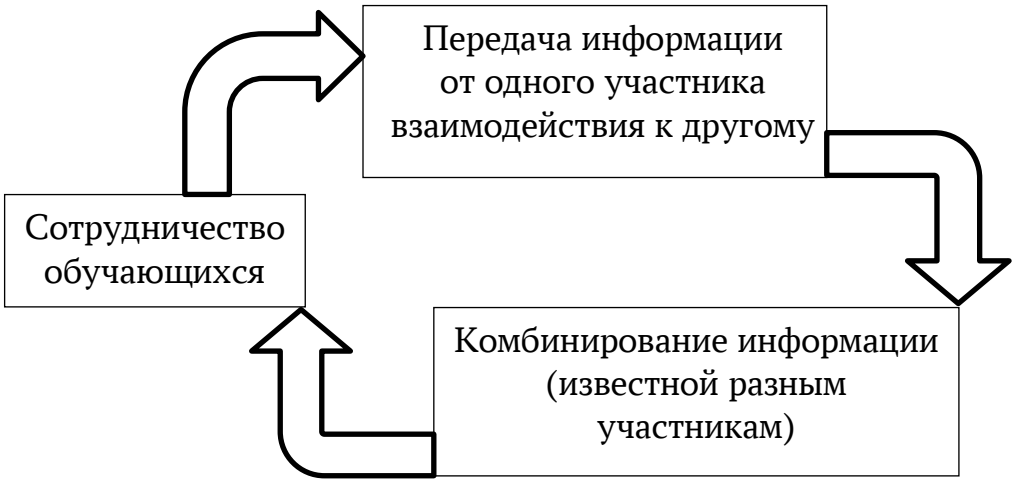


Рис. 5. Виды интерактивного взаимодействия обучающихся при групповой форме организации деятельности в высшей школе

На практических занятиях с использованием интерактивных методов, которые превращают обучение в процесс межличностного взаимодействия, происходит эффект «погружения» обучающихся в специфику профессиональной деятельности и решаются не только дидактические и воспитательные задачи, но и формируется мотивация к выбранной профессии, происходит сложный процесс принятия, развития и интериоризации субъективного познавательного опыта.

В образовательных организациях МВД России хорошо зарекомендовал себя разработанный советским педагогом доктором педагогических наук, профессором В. К. Дьяченко коллективный способ обучения (КСО), который включает работу в парах сменного состава, где каждый обучающийся по очереди работает с каждым, выполняя то

роль «педагога», то роль «обучающегося». Техника КСО включает деление взвода на четыре малые группы, в каждой один из курсантов готовит сообщение, которое он доводит до членов своей микрогруппы. После этого любой входящий в группу (но не выступающий) переходит в другую микрогруппу (по часовой стрелке) и там освещает услышанную информацию, используя свой краткий конспект. Переходы продолжаются до тех пор, пока каждая малая группа не будет обладать всей информацией (по всем четырем подготовленным вопросам).

Ролевая игра является одной из самых эффективных интерактивных форм обучения, направленных на решение сложных педагогических и психологических задач с использованием проблемных ситуаций, типичных для реальной профессиональной деятельности. Ролевая игра является также эффективным способом формирования учебной мотивации (перспективно- и интеллектуально-побуждающих мотивов): способствует развитию интереса обучающихся к изучению конкретной дисциплины и профессиональной деятельности в целом; профессиональных и коммуникативных компетенций, аналитического и критического мышления, а также позволяет воздействовать на непосредственно побуждающие мотивы (вызывать яркие, позитивные эмоции, способствовать самоутверждению и реализации лидерских качеств в ситуации соревнования, удовлетворять потребность в похвале и хороших оценках).

Примерами интерактивных игр, используемых в образовательных организациях МВД России, являются игра «Суд» (цель: склонить оппонентов на свою сторону путем приведения убедительных аргументов); игра «Расследование» (цель: поиск преступника или похищенного, выдвижение версий, построение гипотезы, проверка, доказывание, имитация следственных действий (допрос, очная ставка, обыск, проверка показаний на месте, использование психологического портрета и др.)); игра «Рынок» (цель: развитие коммуникативных навыков, наблюдательности, способности к перевоплощению и др.); игра «Управленческое решение» (цель: тренировка навыков принятия управленческого решения исходя из представленных в фабуле сложившихся условий оперативно-служебной обстановки); игра «Кадровое пополнение» (цель: формирование навыков профессионального психологического отбора и расстановки кадров).

Развитию учебной мотивации также способствуют кейс-метод и технология проблемного обучения (разработанная Дж. Дьюи, И. Я. Лернером, М. И. Махмутовым и др.), включающая этапы постановки проблемы, логического описания процесса решения с учетом возможных трудностей и противоречий, решение проблемы с доказательством его правильности. Метод кейсов, включающий описание сути проблемы и разбор алгоритмов урегулирования реальных инцидентов из практики, актуализирует интеллектуально-побуждающие мотивы, стимулирует любознательность и увлеченность процессом решения профессиональный ситуаций. Технология проблемного обучения и кейс-метод широко применяются, например, на занятиях по криминалистике, тактико-специальной подготовке, по экономическим и психологическим дисциплинам (например, экспериментальной психологии, психологическому консультированию, психологической коррекции и реабилитации).

В условиях компетентностного подхода и формирования мотивированного обучения, помимо педагогических технологий, форм и методов, в образовательной среде вуза необходимо осуществление личностно-центрированного психологического сопровождения обучающихся с учетом особенностей их когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной сферы, а также индивидуальных способностей и профессионально важных качеств. Индивидуальная психологическая работа особенно важна с теми обучающимися, которые на занятиях демонстрируют минимальный уровень активности и творчества, познавательная деятельность которых направлена на усвоение лишь порогового уровня компетенций, ограниченных рамками рабочей программы дисциплины.

Психологическое сопровождение обучающихся, начиная с первого курса, должно быть направлено на формирование учебно-познавательных мотивов, которые приобретают особое значение для социально-психологической адаптации в вузе. Свойства адаптивности и жизнестойкости человека взаимосвязаны с оптимальной самооценкой, самосознанием, волевой регуляцией поведения и мотиваций достижения успеха (стремлением преуспевать в различных сферах жизни), поэтому психологическая работа с обучающимися нацелена на развитие волевых качеств личности (настойчивости, решительно-

сти, целеустремленности, самостоятельности, самоконтроля, инициативности и др.), а также на психологическую коррекцию неадекватной самооценки (низкой или чрезмерно завышенной), уровня притязаний и жизненной стратегии «избегания ошибок и неудач». По мнению Ю. М. Едихановой, «у некоторых молодых людей нет понимания, что такое жизненная стратегия, и отсутствует понимание, чего они хотят достичь в жизни. Обучающиеся хотят быть успешными, но либо не имеют понятия как ими быть, либо обладают недостаточными навыками достижения предпочитаемых целей»[1].

А. А. Мирсаетова мотив достижения объясняет индивидуальными различиями в ориентациях, интенсивности и последовательности поведенческих актов, связанных с достижением успеха. Мотив достижения является стойкой чертой личности и проявляется в ситуациях любой деятельности, включая учебную[2]. Мотивация достижения включает субъективно оцениваемую вероятность и значимость достижения успеха; надежду на успех и субъективные эталоны достижения. Исходя из от направленности мотивов С. А. Пакулина выделила в мотивации достижения интериоризированный (внутренний) и экстериоризированный (внешний) успех, который может носить субъективный или объективный характер, в зависимости от ценности тех или иных категорий успеха, а также подтверждающей оценки окружающих[3].

По мнению Е. П. Ильина, на формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности: авторитарный стиль формирует мотив «избегания неудачи» и задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль способствует развитию внутренней мотивации, а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех»[4]. Поэтому преподавателю, стремящемуся развивать мотива-

[1] Едиханова Ю. М. Развитие мотивации достижения успеха у старшеклассников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (54). С. 207.

[2] Мирсаетова А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект // Среднее профессиональное образование. 2010. № 5. С. 56—60.

[3] Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. 2008. № 12 (88). С. 23—32.

[4] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. С. 264.

цию достижения успеха у обучающихся высшей школы, желательно придерживаться демократического и инновационного стилей организации педагогической деятельности.

Эффективному развитию мотивации достижения успеха могут способствовать коррекционно-развивающие психологические тренинги, включающие упражнения на формирование волевых качеств, саморегуляцию, согласованность образа «Я», повышение уверенности в себе, осознание своих потребностей, уровня притязаний, активизацию личностного потенциала, чувства общности, само- и взаимопомощи в различных ситуациях принятия решения. Этой цели также способствует мониторинг динамики психологического климата в коллективах (взводах, группах), участие обучающихся в тренингах личностного роста и повышения профессиональной идентичности, цель которых заключается в выработке каждым участником своего профессионального стиля, осознание своих профессиональных возможностей, определение путей профессионального развития.

Психологическое сопровождение обучающихся в рамках морально-психологической подготовки должно быть направлено на рассмотрение вопросов, имеющих большое значение для профессионального самоопределения, в том числе проведение тематических встреч с сотрудниками органов внутренних дел, раскрывающими их личную мотивацию достижении успеха. Изучение отечественного и зарубежного практического опыта, участие в поиске инновационных форм и методов профессиональной деятельности формирует у курсантов и слушателей творческий подход к решению служебных задач, побуждает к самообразованию и личностному росту. Задача формирования учебной мотивации в условиях компетентностного подхода может быть решена через привлечение обучающихся к научно-исследовательской деятельности, а также через признание уникальности субъективного опыта (полученного через интериоризацию содержания образования) как важнейшего источника индивидуального саморазвития.

Таким образом, на сегодняшний день сохраняется актуальность проблемы развития мотивации учебной деятельности обучающихся в высшей школе. С этой целью предполагается сопряжение федеральных государственных образовательных стандартов высшего об-

разования и профессиональных стандартов, а также комплекса педагогических условий, направленных не только на непрерывное формирование профессиональных компетенций, но и на создание психологически безопасной, развивающей педагогической среды. Одним из основных направлений деятельности психологической службы остается диагностика и формирование мотивации «достижения успеха» у обучающихся, которая обеспечивает социальную направленность личности, повышает адаптированность и эффективность учебной деятельности. При этом с помощью психолого-педагогических методов и технологий можно успешно формировать мотивацию обучения в высшей школе как через непосредственно побуждающие мотивы (поддержку, поощрение усилий обучающихся, создание «ситуации успеха», повышение интереса к преподаваемой учебной дисциплине и др.), так и посредством перспективно- и интеллектуально-побуждающих мотивов (активный исследовательский и познавательный интерес, практическую ориентированность, научное мировоззрение, профессиональное самоопределение и др.).

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение и поясните соотношение понятий «мотивация» и «мотив».
2. Опишите механизм мотивации, опираясь на структурные компоненты разных мотивов.
3. Дайте определение мотивации учебной деятельности и профессиональной мотивации.
4. В чем заключается полимотивированность учебной деятельности? Приведите примеры из различных классификаций.
5. Какова структура мотивации и мотивов обучения в высшей школе?
6. Какие педагогические методы и технологии способствуют формированию мотивации учебной деятельности в высшей школе?
7. Назовите психологические методы повышения учебной мотивации обучающихся в высшей школе.

Глава 7. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

7.1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека.
7.2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе.
7.3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся.

7.1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека

Рассматривая выше основы психологии учебной деятельности, можно отметить, что освоение, усвоение знаний об окружающем мире формирует также умения рассуждать, учиться, самостоятельно решать задачи, искать способы решения проблемы, мыслить, осмысливать, думать. Все эти понятия так или иначе описывают процесс мышления. Это такое многомерное, многоплановое, многоуровневое явление, что уже несколько тысячелетий мыслители разных стран пытаются определить его, выявить сущность, показать разнообразие концепций и классифицировать их. Знаменитое утверждение Р. Декарта — cogito ergo sum («мыслю, следовательно, существую») — определило развитие европейской науки на столетие вперед на основе логического, рационального освоения мира и названо картезианством (по латинской версии имени ученого).

В наиболее общем виде мышление определяется как психический процесс, который позволяет нам познавать окружающий мир. Более развернуто — психический процесс, осуществляющий восприятие, обработку и структурирование информации в процессе жизнедеятельности человека. Эти общие определения абсолютно недоста-

точны для того, чтобы пользоваться ими для педагогических целей. Поэтому в теории обучения и воспитания чаще пользуются понятием «познавательная активность» («учебно-познавательная деятельность»), структура которой подробно разработана (субъективные цели, мотивы, ориентировка во внешних и внутренних условиях, исполнение, текущий контроль, волевые усилия, конечный контроль (сличение полученного результата с образом цели). Но развитие мышления остается педагогической целью, следовательно, важно выделить его признаки.

Мышление может рассматриваться как действие (операции). У понятия «действие» есть два признака: это совокупность процессов ориентировки-исполнения и направленность активности на достижение ближайшей осознанной цели. Выделяются следующие основные виды действий: двигательные; сенсорно-перцептивные (ощущения и восприятие); мнемические (действия памяти); логические (умственные, мыслительные); имажинитивные (действия воображения); аттенционные (действия внимания, контроля); интерперсональные (действия в системе межлюдских отношений).

Логические или мыслительные действия имеют целью обработку знаний. Вот их основные разновидности:

— анализ частей (выделение частей мыслимого объекта);

— анализ конкретных признаков, практически неотделимых от объекта (цвет, форма, величина);

— анализ признаков, связанный с мысленным удержанием одного из них и уходом от других (отвлечение, абстракция);

— синтез частей — мысленное создание целого из частей; он может иметь четыре разновидности: *сравнение* (установление сходства и различий), *обобщение* (объединение объектов по сходным признакам), *конкретизация* (подбор подходящего примера к понятию), *категоризация* (подбор понятия к конкретному примеру)[1].

При этом мыслительные действия не могут осуществляться без действий ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, а также многих других. Но в целом мышление обязательно включает в себя анализ и обобщение. На эту особенность в свое время указывал

[1] Климов Е. А. Психология : учебник для средней школы. — М. : Культура и спорт, 1997. С. 124—125.

С. Л. Рубинштейн: «Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идет от единичного к общему и от общего к единичному. Мышление — это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному… Мышление зародилось в трудовой деятельности как практическая операция, как момент или компонент практической деятельности и лишь затем выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность. В теоретическом мышлении связь с практикой сохраняется, лишь характер этой связи изменяется»[1].

Л. М. Веккер определял мышление как способность видеть связь событий и явлений в пространстве и времени (в прошлом, настоящем и будущем). А развитие мышления и состоит в формировании такого рода способностей.

Один из основоположников современной американской психолого-педагогической школы Дж. Дьюи немалую часть своих исследований посвятил мышлению как инструменту преодоления неопределенности и сомнений, которые постоянно сопровождают жизнь человека. По его мнению, «мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением *на распутье*, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативу… Где нет вопроса или проблемы для разрешения или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум; мы имеем первый из описанных типов мышления. Если поток мыслей контролируется просто их эмоциональным соответствием, их удобным соединением в целую картину, или историю, — перед нами второй тип. Но вопрос, на который надо ответить, затруднение из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу… Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления… Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и медленное исследование — таковы существенные элементы мышления»[2]. Это написано сто-

[1] Рубинштейн С. Л. Деятельность. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии. В 2 т. Т. II. — М. : Педагогика, 1989. С. 333.

[2] Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М. : Совершенство, 1997. С. 20—21.

летие назад в русле философии прагматизма, психологии бихевиоризма и разработанного Дж. Дьюи теории инструментализма.

Продуктами мышления являются суждения, понятия, умозаключения, гипотезы, классификации, структуры, схемы, модели, проекты.

Итак, мышление это и психический процесс, и процесс познания, и процесс отражения окружающей действительности, и инструмент для решения задач, возникающих в ситуациях неопределенности для действующего субъекта, и общая способность, и процесс решения интеллектуальных задач. Формируется первоначально в практической деятельности, соответствуя логике этой деятельности; затем развивается в способность «видеть невидимое» — оперирование понятиями. В конце концов может мыслить себя, то есть мыслить мышление. «Это лучшее, что мы можем, — пишет один из исследователей проблемы, — хотя бы потому, что ничего другого мы помыслить просто не можем, а все, что мы мыслим, уже и всегда — есть наше мышление»[1]. Является процессом и действием. Проявляет себя в таких основных операциях, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, а также множестве частных (кодирование-раскодирование информации, символизация, генерализация, понимание, интерпретация, прогнозирование и ряд других).

На первый взгляд, для педагогической психологии, предметом которой является человек в системе образования, вполне достаточно понимания мышления как учебно-познавательной деятельности и методов формирования операций мышления, общих и частных. Однако, если мы рассмотрим формулировки компетенций, которые должны быть сформированы у специалистов (согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (далее — ФГОС ВО)), то без понимания хотя бы самых общих характеристик мышления и их особенностей не обойтись.

Если мышление — это процесс, то интеллект - это свойство мыслящего субъекта, его способность. Аналогично в разговорной речи используются слова «обдумывание» и «ум» (заметим, что слово «умение» (знание, примененное на практике) также производное от

[1] Курпатов А. В. Мышление: системное исследование. — М. : Капитал, 2018. С. 11.

«ум»). Умный человек и интеллектуальный человек означает не одно и то же. Чем выше интеллект, тем продуктивнее человек мыслит. Чем умнее, тем, как правило, эффективнее действует, решает стоящие перед ним задачи. Но ранее говорилось, что и само мышление может рассматриваться как действие. Так что различия здесь спорные, но выделяемые.

Термин «интеллект» произошел от латинского intellectus. Его переводят на русский как способность мышления, рационального познания, как понимание, разум, ум, рассудок. Но, как и в случае с мышлением, единого понимания сущности и структуры интеллекта нет. В литературе можно встретить определение интеллекта как системы навыков, действий, операций, мыслительных приемов, способность постигать и создавать осмысленные и функциональные связи, использовать знания осмысленным способом, как способность разумно действовать. Существует множество концепций, объясняющих природу и структуру интеллекта: социокультурная, генетическая, процессуально-деятельностная, образовательная, информационная, феноменологическая, структурно-уровневая, регуляционная[1].

Одним из основных критериев выделения интеллекта в самостоятельную многоаспектную реальность является его роль и значение в регулировании поведения. Интеллект рассматривается в виде некоторой общей способности приспособления к новым жизненным условиям. Так называемый «“приспособительный акт” — это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным («ментальным») эквивалентом объекта, посредством “действия в уме”, “во внутреннем плане действия”. Благодаря этому решение осуществляется без внешних поведенческих проб»[2].

Понимание — это универсальная операция мышления, в результате которой новое знание включается в систему устоявшихся идей и представлений, сформированных у человека ранее. Это способность осознать смысл события, ситуации, речи, текста, объяснения. Слово

[1] Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М. : Барс, 1997. С. 48—49.

[2] Комаров Б. А. Теория и практика согласованного обучения : монография. — СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2006. С. 10.

«понимание» часто заменяют словом «осмысление», которое добавляет оттенок самостоятельности и волевого усилия субъекта.

По каким признакам можно судить, что обучающийся понимает, например, новый учебный материал?

Обучающийся может приводить примеры; ставить вопросы в связи с освоенной информацией; перенести полученные знания в новые условия и использовать их; узнавать общее в разных формулировках; выделять главное и второстепенное в тексте, сообщении; «перевести» учебный или научный текст «на свой язык», пересказать его своими словами (кодирование и декодирование текста); рассмотреть один и тот же объект или его свойства в разных связях и отношениях; перевести абстрактно-логические формы информации в образно-наглядную (нарисовать схему, построить таблицу); менять поведение или действия в соответствии с освоенной информацией; систематизировать, классифицировать, группировать предметы или понятия; решать нестандартные задачи или использовать нестандартные способы решения задачи. Соответственно этим признакам выбираются методы развития понимания.

Полезно знать, что сам процесс понимания является сложным явлением, если рассматривать его более глубоко. Примером может быть такое суждение: «Когда мы говорим, что стремимся к пониманию чего-либо, мы на самом деле сообщаем о своем намерении создать интеллектуальный объект, который будет решением той задачи, которая на данный момент нас занимает. Для этого мы сводим в поле нашего сознания, например, два интеллектуальных объекта и ищем то отношение между ними, которое “примирит их в рамках определенного понимания”»[1]. Для образовательного процесса это значит, что обучающийся соотносит получаемую на занятиях информацию с тем опытом, который у него имеется (через ассоциации, сравнения, сопоставления). При этом у каждого человека складывается свой личный ментальный опыт.

Этот опыт также является многомерным образованием, сложность которого возрастает по мере взросления человека, накопления

[1] Курпатов А. В. Мышление: системное исследование. С. 87.

опыта жизни и деятельности. Исследователи данной проблемы выделяют три уровня (слоя) ментального опыта[1].

Во-первых, это *интенциальный* опыт (интенция означает стремление, намерение, направленность). Этот уровень опыта определяет индивидуальные интеллектуальные склонности, направленность ума и включает предпочтения, убеждения, умонастроения человека.

Во-вторых, это *метакогнитивный* опыт. Он контролирует состояние ресурсов, регулирует интеллектуальную активность. Сюда включается непроизвольный и произвольный интеллектуальный контроль (к последнему относятся планирование, выбор; самосознание, открытая познавательная позиция (любознательность).

В-третьих, это *когнитивный* опыт, который обеспечивает хранение, упорядочивание, переработку наличной и поступающей информации. Сюда включаются типичные для культурной среды схемы восприятия информации (архетипические структуры); когнитивные схемы (установки) — обобщенная форма хранения прошлого опыта (мозг привычно воспроизводит устойчивые, нормальные, типичные характеристики, и, что особенно важно, способы кодирования информации в виде действий, наглядных образов; языковых знаков). Именно на этом уровне опыта складываются три «языка» переработки информации: знаково-словесный, наглядных образов, тактильно-кинестетический. Складывается индивидуальная система значений: слово вызывает в памяти определенные ассоциации, ситуации. Развитие интеллекта требует «перевода с одного языка на другой». Именно когнитивный опыт определяет, как опознать объект; как преобразовать его; как поступать в проблемных ситуациях.

Особенности ментального опыта обусловливают развитие интеллектуальных способностей. Среди них:

Конвергентные способности, они определяют эффективность, скорость, успешность решения задач; включают в себя такие характеристики интеллекта, как уровень, комбинаторика, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности.

[1] Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. С. 169.

Креативность — способность порождать новые идеи в нерегламентированных условиях деятельности. Критериями креативности служит беглость, оригинальность, восприимчивость, метафоричность.

Обучаемость как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. При диагностике обучаемости учитываются такие показатели, как потребность в подсказке, затраты времени на установление аналогии, виды ошибок, количество необходимых повторений или упражнений для усвоения материала.

Познавательные стили, которые характеризуют индивидуальную специфику интеллектуальной деятельности. И здесь также выделяются стили когнитивные (способы переработки информации), интеллектуальные (способы постановки и решения проблем) и эпистемологические (способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях индивидуальной «картины мира»)[1].

Таким образом, для педагогической психологии высшей школы особое значение имеет такая характеристика интеллекта, как способность понимания.

7.2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе

Даже человеку, далекому от криминалистики, известно, что в мире нет людей с одинаковыми отпечатками пальцев. Специалисты доказывают, что у людей нет одинаковых форм ушной раковины, одинакового цвета радужки глаза, нет одинакового тембра голоса. По этим признакам в наше время организуются системы идентификации людей при их опознании, пропускном режиме и т. д. Насколько же индивидуальны, своеобразны характеристики мышления, интеллекта, понимания у разных людей, если каждый из этих психических процессов сам по себе является сложнейшим; если за каждым словом, которое мы произносим, стоит собственный опыт, ассоциации, представления?

В психологических исследованиях проводится такой опыт (его может воспроизвести любой человек при соблюдении некоторых

[1] Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. С. 220—242.

условий): 10—15 участников просят написать первое, что им приходит в голову, когда они слышат слова «дом», «вкусный ужин», «тихий вечер», «южная ночь», «мечта», «дружба», «Гугл», «мамалыга», «жикарега» и ряд других. Даже такие простые слова, как «дом» и «вкусный ужин» понимаются по-разному. Для одного дом — это строение с окнами и дверями; для другого — место, где он живет; для третьего — пространство, где его семья или где его любят. Для одного вкусный ужин — это картошка с селедочкой, для другого — вечер при свечах с любимым человеком, для третьего — то, что готовит мама. А уж когда речь идет об абстрактных понятиях вроде мечты или выдуманной жикареги, здесь разброс ассоциаций и представлений необозрим. При этом нельзя сказать, что какой-то ответ верен или неверен. Он индивидуален.

Проанализируйте несколько телевизионных передач, которые идут по многим центральным каналам в формате «ток-шоу» (спора, обсуждения, комментариев политических событий). День за днем одни и те же участники спорят, кричат, доказывают свою точку зрения — и очень редко кто-то принимает логику и аргументы оппонента. Каждый искренне уверен в своей правоте. А ведь в процессе учения происходит постоянное восприятие и переработка отвлеченных, абстрактных понятий, оперирование ими, и преподаватель должен быть уверен, что материал понят всеми обучающимися со всей возможной полнотой. Понят, осмыслен, связан с практикой, включен в долговременную память. Здесь скрываются корни низкой успеваемости, быстрого забывания материала, негативного отношения к учебным дисциплинам и преподавателям.

Предлагает ли психология (и конкретнее — педагогическая психология) пути решения возникающих в связи с этим проблем? Да. Это построение учебного материала с учетом разных видов и типов мышления (и интеллекта как их производной), а также индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности разных людей. Рассмотрим вначале виды и типы мышления.

Виды мышления исследовались многими специалистами в течение многих десятилетий, и сложилась их устойчивая классификация (хотя одни и те же виды в разных работах называют новым термином).

Ранее всего у ребенка развивается *наглядно-действенное мышление*. Оно опирается на непосредственное восприятие предметов, действия с ними и их преобразование. И взрослый человек может использовать этот вид мышления, когда встречается с незнакомыми предметами или ситуациями (например, впервые знакомится с неизвестным инструментом, оружием), но у взрослых оно протекает в свернутом виде, быстро переходя в обобщения и понятия.

Второй вид по хронологии развития — это *наглядно-образное мышление*. Здесь человек опирается на сформированные ранее представления, образы, ассоциации, пытаясь решить стоящую перед ним задачу.

Третий вид мышления — это *абстрактно-логическое* (часто его называют словесно-логическим). Человек может оперировать все более сложными понятиями. И все большую роль в продуктивности этого типа мышления играет опыт — практический или теоретический. В первом случае предметом мыслительных операций являются задачи непосредственного достижения цели, во втором — решение задач опосредовано опорой на закономерности, понятия, типологии, законы логики и др.

В высшей школе обучение опирается на абстракции и отвлеченные понятия. Но психологи показали, что «наглядность в большой мере необходима взрослым, обучение которых основано, главным образом, на вербально-логическом, понятийном мышлении. Многими исследованиями доказано, что чем более абстрактна информация, подлежащая усвоению, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения… Доказано также, что дидактическую основу развития невербального мышления должна составить система заданий на развитие образно-логических структур интеллекта, то есть сам учебный материал должен содержать возможность преобразования последовательной во времени дискретной системы вербального описания в пространственно-симультанную (одновременную), целостно-образную форму»[1]. Сама природа мышления в этих исследованиях

[1] Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А. ; Полиус, 1998. С. 451.

понимается как обратимый процесс перевода информации с языка знаков на язык образов. В процесс обучения должны быть заложены возможности образно-понятийных преобразований. Как показали исследования, проведенные под руководством В. А. Якунина, обучение на основе концептуально-образного представления информации в репродуктивном и проблемном варианте преподавания позволили сократить время обучения, передать больший объем информации, повысить качество знаний, снизить психическую напряженность студентов при решении ими учебных задач, развить у них творческое мышление. Форма представления учебной информации является существенным фактором, обеспечивающим ее восприятие, понимание и усвоение[1].

Проблема разных видов мышления проявляется и в таком их соотношении, как практическое и теоретическое. Поскольку взаимосвязь теории и практики является одной из актуальнейших проблем обучения в высшей школе, рассмотрим ее подробнее[2].

Традиционно считается, что на лекциях и семинарах в большей мере развивается мышление теоретическое, а на практических занятиях — умения и навыки, то есть применение полученных теоретических знаний на практике. Однако исследование соотношения теории и практики в процессе профессиональной подготовки показало недостаточность такого подхода. Фактически невозможно, чтобы учебно-практическая задача моделировала реальные условия профессиональной деятельности, они слишком разнообразны. Поэтому акцент важно делать на понимание ситуации как целого, на тренировку внимания к деталям событий, вариантов общения, поиска причинно-следственных связей, умения выражать свои мысли и прогнозировать последствия выбора в противоречивых ситуациях. Такой подход развивает умение думать и выбирать оптимальные действия с учетом требований целостности.

---

[1] Якунин В. А. Педагогическая психология. С. 452—454.

[2] Гейжан Н. Ф., Бородавко Л. Т. О развитии понятийного и практического мышления курсантов в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 1. С. 140—144.

Успех решения конкретных профессиональных задач зависит от выбора способов и средств с учетом единства многих факторов, которые требуют знаний, умений, предпочтений из разных сфер (конкретной специальности, юриспруденции, психологии, этики, педагогики). Целостность — это характеристика реальных условий деятельности, в отличие от учебных ситуаций, где можно выделить наиболее важные для данной ситуации или дисциплины элементы поведения и действий. Учебная задача должна быть направлена на развитие не только практических умений, но и практического мышления.

Роль практического мышления в деятельности еще в 1942 г. исследовал выдающийся психолог Б. М. Теплов. В работе «Ум полководца» он всесторонне обосновал положение о том, что практический интеллект — это не низшая ступень мышления (наглядно-действенное или сенсомоторное), а именно высокая ступень подготовленности специалиста. Рассматривая различия теоретического и практического мышления, автор показывает, что «интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека… они по-разному связаны с практикой»[1]. Дефицит времени, меняющиеся условия и, что особенно важно, значительная вариативность будущего результата при принятии решений, а также высокая социальная ответственность за принятые решения и действия — это характеристики реальных практических задач, которые трудно организовать в аудиторных условиях. Но можно научить владеть инструментом решения профессиональных задач — мышлением. Говоря о его развитии, важно противопоставлять не умственную и практическую деятельность, а разные типы мышления: теоретическое (часто его называют понятийным, абстрактным) и практическое. Решая эту задачу, одновременно развивая профессиональные компетенции, преподаватель сталкивается с необходимостью соединять виды деятельности, основанные на различных способностях и областях знания.

[1] Теплов Б. М. Ум полководца // Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. I. — М. : Педагогика, 1985. С. 224.

Такой подход к пониманию сути практического мышления означает и тот важный факт, что оно не может формироваться вне развития мышления теоретического, понятийного. Руководитель лаборатории социальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета, глава центра «Диагностика и развитие способностей» Л. А. Ясюкова, вслед за Л. С. Выготским, определяет суть понятийного мышления через *три характеристики*: умение выделять суть явления, объекта; умение видеть причину и прогнозировать последствия; умение систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации. По мнению исследователя, «те, кто обладает понятийным мышлением, адекватно понимают реальную ситуацию и делают правильные выводы, а те, кто не обладает… обобщают от частного к частному, а не по существенному признаку, не видят причинно-следственные связи… Они тоже уверены в правильности своего видения ситуации, но это их иллюзия, которая разбивается о реальную жизнь. Их планы не реализуются, прогнозы не сбываются, но они считают, что виноваты окружающие люди и обстоятельства, а не их неправильное понимание ситуации… Понятийное мышление формируется, прежде всего, в процессе изучения научных дисциплин, поскольку сами науки основаны на базовых понятиях, которые выстраиваются от общего к особенному и конкретному»[1].

Обращая внимание на задачи развития практического и понятийного мышления в образовательном процессе, следует заключить, что любая форма семинаров и практических занятий будет достигать своих целей, если правильно понимать внутренние психологические механизмы практической деятельности, вооружать обучающихся важнейшим инструментом практика — мышлением, которое имеет в профессиональной деятельности свои особенности и тонкости.

В литературе предлагается развивать самые разные виды мышления будущего специалиста. По целям это профессиональное, практическое, конструктивное, педагогическое, психологическое, социальное, правовое, этическое и др.; по инструменту — логическое,

[1] Ясюкова Л. А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 25—30.

критическое, аналитическое. В самостоятельной группе рассматриваются индивидуальные (и/или групповые) особенности мышления — клиповое, конкретное, рациональное, иррациональное. К этому прибавляются характеристики мышления, связанные с мировоззренческой картиной мира — философское, материалистическое, религиозное, эзотерическое, идеалистическое. А еще называется множество видов интеллекта. Перечень можно продолжить. Стремясь к определенности, педагогическое сообщество ограничивает цели развития программой «4К: критическое мышление, коммуникация (общение), коллаборация (сотрудничество) и креативность»[1].

Особенностям формирования мышления специалистов в современных условиях уделяется много внимания в литературе. Прежде всего, отмечается такая особенность мышления, как его скорость. Современному потребителю информации (и — добавим — как правило, практику) не нужно длинное развертывание текста, чтобы понять главное, ключевое положение, увидеть ситуацию в ее целостности. Лишь на первых этапах обучения, обычно в младшем школьном возрасте, важно поэтапное формирование умственных действий. С другой стороны, именно развертывание мысли, ее длительное обсуждение формирует механизмы логики, аналитики, критики. Значит, при разработке занятий важно искать пути разрешения противоречия между быстротой понимания обучающимися и необходимостью развернутого освоения связей между реальностью и «видением невидимого» (то есть понятиями). Мышление, по определению А. В. Курпатова, и есть видение невидимого, из-за чего у каждого в сознании возникают собственные понятийные конструкции, ведущие к нарушению взаимопонимания в процессе обучения (а еще больше воспитания, поскольку там взаимодействие строится на ценностных основаниях, еще более понимаемых по-разному).

Есть еще одна особенность, характерная для обучающихся в условиях использования гаджетов и электронной техники. Речь идет о пресловутом клиповом мышлении, которое почти всегда характеризуется негативно с точки зрения системного профессиональ-

[1] Харари Ю. Н. 21 урок для XXI века. — М. : Синдбад, 2019. — 440 с.

ного обучения. Его главную характеристику видят в «разорванности» картины мира, в отсутствии ее целостности. Так, Ф. И. Гиренок пишет: «Клип — это часть, которая не отсылает к целому. К целому отсылает символ. К другой части отсылает знак. Клип — часть, которая отсылает к самой себе, избавляет от необходимости обобщать… Теперь думать означает быстро думать и мысли начинает мешать язык. Клиповое сознание заставляет язык вступать в борьбу с самим собой, чтобы обнаружить постъязыковые горизонты существования мысли». И при этом автор отмечает, что клиповое мышление креативно, а креативное мышление не может быть системным, оно лоскутное, фрагментарное. Именно эта его характеристика позволяет выходить за рамки известного, установленной системы, алгоритма. Одновременно «скорость смены событий так велика, что она не оставляет возможности для извлечения смыслов, то есть становится для обучающихся бессмысленным набором знаков»[1].

Виды мышления, о которых шла речь, отражают его особенности как инструмента познания мира и действия в нем. Когда речь заходит о *типах мышления*, акцент переносится на характеристику личности человека, определенным образом осваивающего мир и взаимодействующего с другими субъектами. Различия относительные и не всегда последовательно реализуемые, однако существующие. Традиция выделения типов мышления установилась после работы К. Юнга «Психологические типы», а в отечественной науке связана с именем И. П. Павлова, который охарактеризовал мыслительный и художественный тип человека (сходны с логическим и сенсорным типом у К. Юнга).

К. Юнг рассмотрел особенности мышления как характеристику приспособления и ориентировки в окружающей среде (он называл это общими и функциональными типами). Люди по-разному ориентируются в мире, если они экстраверты или интроверты, у них преобладает мышление логическое или этическое (эмоциональное), сенсорное или интуитивное, они рациональны или иррациональны[2]. Неодинако-

[1] Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. — М. : Проспект, 2018. С. 41.
[2] Юнг К. Г. Психологические типы. — М. : Алфавит, 1992. — 104 с.

во думают интроверт с логическим и сенсорным мышлением и экстраверт с теми же особенностями мышления. Рациональный и иррациональный экстраверт иначе видит мир и действует в нем, чем интроверт. Комбинация этих особенностей ориентировки и действия в мире были подробно разработаны И. Бриггс-Майерс в Америке и А. Аугустинавичюте в Литве. В отечественной теории эта разработка сформировалась в самостоятельное направление — соционику. В ее основе — попытка ответить на вопрос, почему и как люди поразному думают об одном и том же. Есть множество вариантов того, как люди воспринимают и обрабатывают информацию, планируют свои действия и выполняют их, на что они, прежде всего, обращают внимание, что считают значимым для себя. Соционика, в отличие от других типологий, исследует вопрос совместимости разных типов, возникающих между ними отношений (активации, дополнения, конфликта, деловые, тождественные и т. д.). С соционическими типами любой желающий может ознакомиться в специальной литературе или в Интернете[1], а здесь мы приведем лишь краткое описание нескольких типов (всего их выделено 16, как комбинаций характеристик, предложенных К. Юнгом и модифицированных продолжателями). Приведем несколько примеров, описывающих различное восприятие мира и действия в нем разного типа людей.

Логики оценивают мир с точки зрения правил, законов, логических связей и умозаключений. Они отлично разбираются в технологиях, составляют бизнес-планы, разрабатывают концепции и работают с цифрами. Общение для логика — это обмен информацией: «Говорите по делу», «Проанализируем детали», «Посмотрим на цифры», «Обдумаем решение».

Этики же смотрят на мир с точки зрения эмоций, чувств, переживаний. Они действуют по тому, как подсказывают сердце

[1] Аугустинавичюте А. Соционика. Введение. — М.— СПб. : TerraFantastica, 1998. — 444 с.; Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Юнг в школе. Соционика — межвозрастной педагогике : учебно-методическое пособие. 2-е изд. — Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. — 270 с.; Крегер О., Тьюсон Д. Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 348 с.

и настроение. Могут легко поднять настроение, воодушевить и помочь наладить отношения. Общение для этика — это обмен энергией: «Ты сегодня выглядишь грустно», «Какая душевная компания», «Она сказала только “привет”, а мне уже все было понятно».

Интуиты быстро схватывают суть, хорошо видят возможности и легко продумывают многочисленные варианты и способы. Почти все, что нас окружает, первоначально придумали интуиты. В их голове постоянно возникают идеи, которые часто опережают свое время. А их задумки часто осуществляются уже в будущем их потомками.

Сенсорики — это практики, которые обладают конкретным мышлением, хорошо подмечают детали, чувствуют запахи, вкусы, различают малейшие оттенки цвета. Сосредоточенные на текущих событиях реалисты, которые сильны в осуществлении идей и задумок. Многое, что нас окружает, воплощалось в жизнь руками сенсориков. Сенсорикам бывает сложно увидеть общую картину. Они живут будто одним днем, поэтому часто переживают о непредсказуемости событий и того, что будет завтра.

Экстраверты активизируются от взаимодействия с внешним миром. Они общительны, активны, у них широкий круг интересов. От каждого они «подпитываются энергией». Для них разнообразие и широта увлечений, важнее, чем их глубина.

Интроверты в силу своих особенностей глубже и ярче воспринимают впечатления от событий, эмоций и отношений, которые действуют на них сильнее, дольше являются источниками энергии. Они более чувствительны или рассудительны. Поэтому считается, что интроверты не нуждаются в большом количестве контактов. Они лучше чувствуют себя в общении с близкими и знакомыми людьми.

В целом, делают вывод исследователи, «каждый человек уникален, но чем-то мы похожи — это правда. Каждый тип имеет положительные стороны и отрицательные, поэтому они дополняют друг друга. Интуиты придумывают, а сенсорики делают. Интроверты могут научить глубже мыслить, а экстраверты — шире. Позитивист помога-

ет увидеть лучшие вещи, а негативист — избежать худших. Важно быть открытыми и учиться у второй стороны»[1].

Таким образом, для педагогической психологии высшей школы это знание важно с той точки зрения, что знание особенностей мышления позволяет преподавателю понять, почему одна и та же информация может быть по-разному понята обучающимися, один и тот же текст книги по-разному оценивается с точки зрения его интересности и полезности; взаимодействие и конфликтные ситуации в процессе обучения также могут быть связаны с тем, как каждый понимает значение и значимость слов, событий, ситуаций.

7.3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся

Понятие «стили мышления» используется в психолого-педагогических исследованиях, наряду с понятиями «когнитивный стиль», «стиль учения» и «стиль познавательной деятельности». В отечественной литературе, начиная с работы Ю. А. Самарина[2], стиль понимается как интегратор трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, владения техническими приемами деятельности. Стиль мышления, с этой точки зрения, определяет особенности ориентировочного и прогностического компонентов деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности — это устойчивая система способов или приемов деятельности. Он позволяет людям достигать одинаково высоких результатов при разных подходах к работе, и подходы эти определяются типологическими свойствами нервной системы и особенностями нейродинамики. При этом было доказано, что инди-

[1] 8 типов мышления, которые делят всех людей на 2 категории. URL: https://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/8-tipov-myshleniya-kotorye-delyat-vseh-lyudej-na-2-kategorii-1731515/ (дата обращения: 16.03.2025).

[2] Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. — М. : АПН РСФСР, 1962. С. 132.

видуальный стиль играет системообразующую роль в формировании интегральной индивидуальности человека как целостной структуры[1].

Индивидуальный стиль *познавательной деятельности* — один из психологических механизмов усвоения обучающимися знаний, умений, навыков и формирования компетенций; его осознание и целенаправленное использование преподавателем повышает эффективность и обучения, и учения.

Индивидуальный стиль деятельности отличается от индивидуального стиля познавательной деятельности тем, что в первом индивидуальный стиль касается только процесса, а во втором— еще и продукта. Это связано с тем, что в трудовой деятельности орудие и предмет труда разведены в пространственно-временном плане. В познании слова-знаки, выступающие в качестве орудий, слиты с его продуктами[2]. Индивидуальные стили мышления (и познавательной деятельности) формируются при условии положительного отношения человека к делу, которым он занимается.

Индивидуальный стиль деятельности проявляется в преобладании ориентировочных или исполнительных действий, а познавательный индивидуальный стиль характеризуется доминированием аналитического или синтетического компонента, в соотношении анализа и синтеза, а также ориентировки, планирования, контроля[3]. В. А. Якунин на основе исследования Н. В. Киреевой показывает также, что вследствие индивидуальных особенностей мышления разные студенты в совместной познавательной творческой деятельности занимают и различные ролевые позиции. Одни из них выступают как критики, другие — как генераторы идей, эрудиты, трансляторы, диагносты, методологи, инноваторы, проблематизаторы, организаторы, исполнители чужих проектов и т. д.[4]

---

[1] Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека : учебное пособие. — Воронеж : МОДЭК, 2007. С. 87.

[2] Индивидуальные стили деятельности, учения, питания, сна, отдыха исследованы в работах В. С. Мерлина, Е. А. Климова, К. М. Гуревича, Б. А. Вяткина, Л. В. Алексеевой.

[3] Якунин В. А. Педагогическая психология. С. 299.

[4] Там же. С. 306.

Стиль учения — это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании — присущие данному обучающемуся устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением). Стиль — орудие умственной деятельности (этими орудиями, по Л. С. Выготскому, являются слова-знаки).

Индивидуальные стили мышления, познавательной деятельности и стили учения, естественно, зависят от того, как функционирует наш интеллект. Исследования этой проблемы многочисленны, как говорилось выше. Назовем здесь несколько аспектов, важных для понимания стилевых характеристик и мышления, и познавательной деятельности как его составляющей.

При определении стилевых особенностей важен ответ на четыре вопроса:

1. Как человек перерабатывает информацию?
2. Может ли он контролировать работу своего интеллекта?
3. Почему именно так и именно об этом он думает?
4. Как он использует свой интеллект?

В зависимости от особенностей ответа на эти вопросы, различаются три уровня (слоя) ментального опыта (интенциальный, метакогнитивный и когнитивный опыт). Соответственно, когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.

На основе анализа и обобщения исследований по данной проблеме М. А. Холодная делает следующий важный вывод: конкретный обучающийся в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные или познавательные стили, а *персональный познавательный стиль* на определенном уровне, который в пределе его развития выступает как «иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения... Стиль учения — это проявление персонального познавательного стиля обучающегося на данном уровне его сформированности в кон-

кретной учебной ситуации». Автором выделено четыре стилевых характеристики[1]:

— стили познавательного отношения к миру (*мировоззрение*);

— стили постановки и решения проблем (*стили мышления*);

— стили переработки информации (*когнитивные стили*);

— стили кодирования информации (*когнитивный опыт*).

Комбинация этих особенностей образует персональный познавательный стиль.

Для развития и использования индивидуальных стилей мышления и стилей познавательной деятельности в процессе обучения важно добиваться рефлексии обучающихся на процесс учения и его организацию. Важно не только давать знания, формировать умения и навыки работы с людьми, развивать коммуникативные способности, но и анализировать с разных точек зрения познавательные, коммуникативные, организационно-методические структуры «изнутри», в процессе учебных занятий в высшей школе, то есть одновременно учиться и понимать организацию этого учения как модель будущей профессиональной деятельности. При этом условии обучающиеся становятся более активными субъектами собственного профессионального становления.

Рефлексия — это направленность внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. В психологической трактовке рефлексировать — это значит осознанно и трезво воспринимать содержимое своего сознания, своего жизненного опыта, способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Рефлексирующая личность способна не только критически смотреть на окружающий мир, но и анализировать свои действия, мысли и результаты своей жизнедеятельности в рамках своего жизненного опыта. Рефлексии уделялось внимание еще в древнегреческой философии: Сократ выдвигал на первый план процесс самопознания человека, предметом которого становились духовная активность и ее позна-

[1] Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — СПб. : Питер, 2004. С. 326—332.

вательные функции. Человек, отвергающий знание и отказывающийся от самопознания, неспособен стать духовно-нравственной личностью, неспособен к развитию. Рефлексировать — это значит развиваться, расти духовно.

Из приведенного суждения следует, что рефлексирование, во-первых, направлено на прошлое, во-вторых, на себя, в-третьих, на собственные действия с целью самоанализа, самоконтроля, развития. Если же мы говорим о рефлексировании как практико-ориентированном методе подготовки преподавателей-исследователей, то здесь внимание должно быть направлено на процесс взаимодействия с преподавателем (или с коллегами) с целью осознанного освоения (или отторжения), понимания приемов, методов, технологий обучения и воспитания, развития и формирования заданных качеств, состояний обучающегося, которые порождаются тем или иным материалом или приемом обучения. То есть осознавать не только себя и свою деятельность, но и среду, причинно-следственные связи, поведение другого, реакции группы, включая обсуждение происходившего на занятии после его окончания. Действия преподавателя и реакция на его действия — предмет рефлексирования. При использовании такого метода сам преподаватель, процесс его деятельности и результативность становятся предметом осознанного анализа не с целью критики или восхищения, но с целью обучения, и они сами становятся предметом рефлексирования как субъекты обучения и практических действий.

Как всякое мыслительное действие, рефлексирование только на первых порах требует усилий и произвольного внимания. По мере приобретения привычки, навыка анализа сознание автоматически регистрирует множество одновременных признаков (например, изменение интонации преподавателя как прием привлечения внимания аудитории или мотивирования), реакцию на них собственного сознания и действий, изменений в поведении окружающих. Такие многосложные мыслительные акты возможны по мере накопления соответствующего опыта, а значит, и развития способностей, на которых строятся компетенции.

Использование на занятиях рефлексии на стили деятельности преподавателя и обучающихся, в частности, стили мышления субъек-

тов обучения, важны и для формирования профессионального самосознания специалиста, обязанного (в русле современной парадигмы) понимать не только содержание информации, но и каналы ее передачи, восприятия в субъект-субъектных коммуникациях.

В одном из наших исследований выявились определенные когнитивные запросы у курсантов разного типа (темп подачи информации, сочетание абстрактного и конкретного материала на занятии, преобладания анализа и синтеза, образного и логического в учебном материале, сочетание зрительной, словесной и кинестетической информации, ориентация на точность и скорость выполнения заданий и ряд других). Выяснилась важность разработки показателей для диагностики стилей мышления, которые были бы доступны анализу преподавателя и курсантов без специального тестирования, классификации когнитивных запросов слушателей, выявления способов организации учебной информации, соответствующей познавательным запросам обучаемых, а также путей освоения своего стиля мышления и коррекции на этой основе собственной учебной деятельности и профессионального самосовершенствования в работе с людьми[1].

Еще столетие назад С. И. Гессен писал: «высшая научная школа, или университет, есть… нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование. Это есть исследование, которое ищет своего расширения и своего увековечения в школе последователей, могущих продолжать работу самостоятельно»[2].

Таким образом, и развитие мышления, и осознание особенностей интеллекта обучающихся являются важнейшей предпосылкой формирования универсальных компетенций и перехода высшей школы от образовательной к исследовательской.

---

[1] Гейжан Н. Ф., Жалковский С. А. Использование стилей мышления как фактор повышения качества обучения в вузе // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ : материалы межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : СПбГУП, 1998. С. 319—320.

[2] Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. — М. : Школа-Пресс, 1995. С. 310.

Контрольные вопросы:

1. Как бы вы определили мышление: это психический процесс или процесс познания, процесс отражения окружающей действительности или инструмент для решения жизненных задач?

2. В чем состоит различие мышления, интеллекта и ума?

3. По каким признакам можно судить, что обучающийся понимает информацию или новый учебный материал?

4. Назовите признаки, по которым характеризуется тип мышления, и несколько его видов.

5. Каковы особенности мышления специалиста в информационную эпоху?

6. Какие стилевые особенности познавательной деятельности выделяются в психологии?

7. Как преподаватель может учитывать индивидуальные стили мышления в процессе обучения курсантов и слушателей?

Глава 8. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

8.1. Общая характеристика обучающегося высшей школы.
8.2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе.
8.3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе.

8.1. Общая характеристика обучающегося высшей школы

История развития обучающихся студенческого возраста ведется со времен создания первых университетов XI—XII вв. Основными характеристиками студенчества как социальной группы являются профессиональная направленность и сформированное отношение к выбранной профессии.

Л. С. Выготский о возрастном периоде от 18 до 25 лет говорил как об особом периоде жизни человека «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития»[1]. Развитие идеи Л. С. Выготского в изучении особенностей этого возраста как особой социально-психологической категории принадлежит научной психологической школе под руководством Б. Г. Ананьева. Исследования, проводимые Б. Г. Ананьевым и под его руководством по этой проблеме, раскрываются и обосновываются в трудах Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, В. А. Якунина и других ученых.

Результаты экспериментов и теоретических обобщений позволяют педагогической психологии высшей школы рассматривать кате-

[1] Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. С. 244—268.

горию «студент» как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенчеству как социальной общности присущи высокая социальная активность и гармоничный сплав интеллектуальной и социальной зрелости. Показателями зрелости личности в отечественной психологии считаются уровень развития субъекта, социальная компетентность, широта социальных связей и характер деятельности.

Психолого-педагогическая позиция студента как субъекта учебной деятельности раскрывается в личностно-деятельностном подходе обучения, где обучающийся предстает как субъект педагогического взаимодействия, обладающий активностью, свойственной субъекту, и способный к самостоятельной организации своей деятельности. Эта личностная особенность обучающегося является основополагающей в партнерских отношениях преподавателя и обучающегося.

В описательной характеристике личности как субъекта Е. А Климов выделяет следующие свойства: направленность, мотивы; отношение к окружающему, деятельности, себе; саморегуляцию, проявляющуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность[1]. Отличительная особенность субъекта образовательного процесса соответствует данной Е. А. Климовым характеристике субъекта. А. В. Петровский констатирует: «быть личностью… означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания»[2]. В данной категории обозначена взаимосвязь между личностным и субъектным. Например, при выборе способа решения учебной задачи Г. А. Балл предлагает ввести понятие решателя или субъекта решения. Способ решения задачи соотносится с субъектными характеристиками решателя. Поиск нового способа решения развивает исследовательские способности субъекта решения, помогает накоплению определенного опыта в применении знаний[3].

Освоению учебной деятельности способствуют профессиональная направленность, внутренние познавательные мотивы и коммуни-

[1] Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения.

[2] Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. — М. : Наука, 1973. С. 181.

[3] Балл Г. А Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. — М. : Педагогика, 1990. С. 19.

кативная активность. Л. И. Рувинский пишет, «что человек при взаимодействии с внешним миром проявляет тот или иной вид активности, в котором выражаются и формируются его психические свойства, активность выступает как непосредственно движущая сила развития личности. Начинаясь с преломления внешних воздействий у ребенка и продолжаясь затем в ходе человеческой деятельности, активность способствует развитию личности[1]». «Активный» (от лат. activus) обозначает «деятельный», тогда «акт» — это «действие», отсюда «активный» должно пониматься как «действующий, обнаруживающий развитие»[2].

Деятельность обучающегося высшей школы как субъекта учебной деятельности определяется внутренними мотивами, направленными на достижение и познание. Познавательный мотив создает основу учебной познавательной деятельности своей направленностью на интеллектуальную деятельность. Развитие интеллектуальной деятельности происходит в конкретных проблемных ситуациях учебной деятельности при равнопартнерских отношениях преподавателя и обучающегося. В сложной иерархии учебных мотивов мотив достижения находится в соподчинении познавательного и профессионально-ориентационного мотива.

Обучающемуся как субъекту учебной деятельности высшей школы свойственны индивидуально-личностные и деятельностные особенности. В их состав входят задатки (индивидуально-типологические предпосылки), способности (общие и специальные), интеллектуальная деятельность, когнитивный стиль, уровень притязаний, самооценка, работоспособность. Немаловажной характеристикой деятельностных особенностей для процесса обучения является умение планировать, организовывать, точно выполнять учебные задачи и т. д. Для полноты характеристики деятельности обучающегося следует учитывать формируемый в процессе обучения индивидуальный стиль учебной деятельности и личное отношение ней.

Наряду с личностными особенностями обучающихся, находящихся на определенной ступени образовательной системы, свой-

[1] Рувинский Л. И. Теория самовоспитания. — М. : Изд-во Московского университета, 1993. С. 21.

[2] Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. — Псков : Изд-во Псковского обл. ин-та усовершенствования учителей, 1994. С. 23.

ственны как общие черты, так и типические особенности. Объясняется это тем, что каждая образовательная ступень соответствует определенному возрастному периоду развития человека. Так, например, мировая практика определяет начало обучения детей до 10 лет в специально организованных условиях. При сложном социальном положении в государствах (войны, революции, природные катастрофы и т. д.) начальную ступень образования вместе с детьми осваивает взрослое население.

Специфика содержания образования, формы обучения как ступеней образования соответствуют возрастным особенностям обучающихся, характеризующимся закономерностями психического развития: неравномерностью развития, проявляющейся в сензитивности. Л. С. Выготский утверждал: «В этот период определенное влияние оказывает чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития. Сензитивные периоды совпадают вполне с тем, что мы называли… оптимальными сроками обучения»[1]; кумулятивностью, когда результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую стадию развития; дифференциацию и интеграцию, что предполагает структурирование индивидуального опыта и построение индивидуального тезауруса как упорядоченной структуры вербального интеллекта при усвоении социокультурного опыта. На основании выделенных подходов такие абстрактно-типические субъекты, как «школьник», «студент» в общественном сознании определятся по двум показателям: возрастному (количество лет) и социокультурному (социальный статус).

Таким образом, социально-психологическая составляющая студенчества как социальной группы характеризуется не только повышенной активностью потребления культурных ценностей общества, но и сравнительно высоким образовательным уровнем, познавательной мотивацией по сравнению с другими возрастными группами.

[1] Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл, 2003. С. 911.

8.2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе

Среда — это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. По мнению российских педагогов и психологов, среда выступает в качестве *источника развития*, а не «фактора», непосредственно влияющего на поведение личности. Вне взаимодействия с обществом субъект никогда не разовьет в себе тех качеств, которые являются духовным достоянием всего человечества.

Окружающей средой для субъекта обучения выступает образовательная среда, представляющая, по словам В. А. Ясвина, «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»[1].

Понятие «среда» в российской педагогике применялось в работах С. Т. Шацкого — «педагогика среды», П. П. Блонского — «общественная среда ребенка», А. С. Макаренко «окружающая среда» и др. Они считали, что объектом воздействия педагога должен быть не обучающийся, а внешние условия (предметы, межличностные отношения людей, деятельность) и внутренние условия (эмоциональное состояние обучающегося и его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки).

Начиная с 20-х гг. прошлого столетия Л. И. Божович предлагала рассматривать среду как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обусловливающих и динамику развития, и новые качественные образования»[2]. Предметом научных исследований Л. И. Божович становится организация среды, представленная двумя направлениями: духовно-пространственным и предметно-пространственным. Основным показателем отношений ребенка к среде является его активность в ней. Теоретическая педагогика

[1] Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. С. 14.

[2] Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. С. 11.

включает в понятие среды все то, что оказывает прямое или косвенное воздействие на обучение, воспитание и развитие обучающегося.

В дидактике Европы и США используется термин «среднеориентированное обучение», то есть обучение посредством «особой обучающей среды», представляющей совокупность формирующих влияний сред (предметная, социальная, информационная). С. Ф. Сергеев при характеристике среды предлагает учитывать обучающие свойства социальной среды. В таком рассмотрении социокультурная среда представляет собой источник развития личности обучающегося[1].

Большинство ученых в области педагогики и психологии (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, М. М. Князева, О. С. Газман, И. Д. Фрумина и др.) под образовательной средой понимают систему взаимосвязанных структурных компонентов:

— образовательные технологии;

— внеучебная работа;

— управление учебно-воспитательным процессом;

— взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Личностное и культурное развитие обучающихся в образовательной среде возможно, когда «наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду»[2].

Психолого-педагогическое проектирование личности обучающегося высшей школы по заданному образцу (компетенции ФГОС) в образовательной среде возможно с учетом ее признаков (модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, обобщенности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности, устойчивости). Характеристика содержания признаков (табл. 7) была разработана В. А. Левиным[3].

---

[1] Сергеев С. Ф. Присутствие в среде: методология и теория обучения // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 43—54.

[2] Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12—14 апреля 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172—176.

[3] Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 119—159.

Таблица 7

Признаки образовательной среды по В. А. Левину

Признаки	Содержание
Модальность	Качественно-содержательная характеристика, которая представляет образовательную среду с типологической точки зрения (в то время как все другие параметры дают количественные характеристики образовательной среды)
Широта	Структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду
Интенсивность (насыщенность)	Структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями вуза, а также концентрированность их проявления
Осознаваемость	Степень сознательной включенности всех субъектов образовательного процесса, осмысленности их образовательной деятельности
Обобщенность	Степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды (внутренняя согласованность, непротиворечивость образовательной среде вуза)
Эмоциональность	Мотивационная характеристика условий, влияний и возможностей образовательной среды, определяющая характер и степень эмоционально положительного фона, создаваемого в вузе (соотношение эмоционального и рационального компонента среды)
Доминантность	Значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса; показывает иерархическое положение образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность
Когерентность	Согласованность влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности
Социальная активность	Показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды во внешнюю (относительно образовательной организации) среду
Мобильность	Способность образовательной среды к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания
Устойчивость	Диахроническая характеристика, определяющая стабильность образовательной среды — ее способность сохранять и поддерживать условия, влияния и возможности во времени

Интегративный критерий качества развивающей образовательной среды, по В. А. Левину, — это способность среды обеспечить всех субъектов образовательного процесса системой возможностей для эффективного личностного саморазвития[1].

Образовательная среда как часть социальной среды не может оставаться неизменной. Изменения во всех сферах деятельности, связанные с цифровыми технологиями, влекут за собой модернизацию образовательной среды. Преобразование образовательной среды в цифровую образовательную среду расширяет ее возможности как источника саморазвития обучающегося, а онлайн-обучение использует и реализует эти возможности посредством разных форм обучения, в том числе электронной формы обучения.

Для реализации личностного саморазвития в образовательной организации должны быть созданы педагогические условия. Одним из факторов саморазвития обучающихся является образовательная среда, которая выступает условием и источником культуры для формирования образа «Я» по заданному образцу — модели специалиста.

Изменение психических функций и личности в целом возможно под влиянием взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью. Личность обучающегося высшей школы в образовательной среде рассматривается через систему отношений. Основным аспектом в системе отношений, определяющих личность, являются взаимоотношения, характеризующие ее отношения к людям. Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова предлагают учитывать в образовательной среде высшего образования не только сбалансированность отношений к своей и другим этническим группам, но и идентификацию со своей этнической группой. В механизме идентификации особая роль отводится рефлексии и децентрации. В юношеский период возрастного развития отмечается повышение уровня рефлексии, что способствует межэтническому взаимодействию через децентрацию — принятию роли другого человека[2].

[1] Там же. С. 119—159.

[2] Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т. Адаптация иностранных студентов в социально-образовательном пространстве вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 63—72. URL: http:// science-education.ru (дата обращения: 29.04.2025).

Формирование отношений личности происходит под воздействием общественных отношений, через которые личность образует связи с обществом и окружающей действительностью. Множество связей личности, образовавшихся на основании отношений с многогранной действительностью, проявляется в действиях, эмоциональных реакциях и способствует ее формированию в деятельности. *Движущей силой*, определяющей развитие личности, являются *отношения*, представляющие собой сознательную и избирательную связь личности с окружающим миром.

Отношение к каждому объекту складывается во взаимосвязи сознания, чувства и воли. Характеризуя отношения с данной позиции, можно говорить о проявлении силы отношения, степени интереса, уровня выраженности эмоций и очередности потребности.

В. Н. Мясищев выделил несколько уровней отношений личности к действительности. Прежде всего, это доминирующие отношения к смыслу и цели жизни человека. На психическом уровне человека рассматриваются желания и достижения. В образовательном процессе этот уровень позволяет определить потенциал психического развития обучающегося[1].

Следующий уровень — *динамика реакций личности*. Раскрываются проявления темперамента в сфере активных отношений личности. Взаимосвязь компонентов уровней отношений формирует структуру личности. Содержательная сторона структуры личности включает направленность и структуру; динамическая — уровень и динамику. В целом подход В. Н. Мясищева к развитию личности можно рассматривать как систему интеграции отношений в характеристики личности или структуру характера. Через выстраивание отношений в образовательной среде у обучающегося высшей школы формируются личностные качества, переходящие в профессионально важные качества. С. А. Дружилов считает, что «результат становления профессионализма во многом зависит от свойств личности, от сложившейся системы отношений, ценностей»[2].

---

[1] Мясищев В. Н. Психология отношений.

[2] Дружилов С. А. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 7 (27). С. 18.

Развитие личности обучающегося высшей школы происходит не только в плане развития психических процессов и усложнения структуры психики. В процессе обучения накапливается опыт в плане психического потенциала, возрастает уровень содержательных отношений. Изучение обучающегося высшей школы как личности рассматривается через особенности становления личности в период юности. Этот период характеризуется нравственным и эстетическим развитием, формированием структуры характера, принятием и овладением социальными ролями, свойственными взрослому человеку.

Нравственное развитие в этом возрасте характеризуется усилением сознательных мотивов поведения. Происходит формирование и закрепление таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Постепенно возрастает интерес к моральным ценностям (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Так, например, В. Т. Лисовский отмечает, что 19—20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, а также и отрицательных проявлений, причиной которых является недостаточно развитая саморегуляция поведения, как следствие — неумение предвидеть последствия немотивированного риска и поступков с не всегда достойными мотивами[1]. Период обучения в высшей школе характеризуется повышенным интеллектуальным и физическим развитием. У обучающихся высшей школы может создаваться иллюзия, что это будет продолжаться бесконечно и самые лучшие годы еще не наступили, а все планы можно легко осуществить.

В исследованиях, направленных на изучение личности обучающегося высшей школы, вскрывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности в формировании яркой, высококультурной индивидуальности. Личность, по определению Т. М. Буякас, — это человек, вставший на путь самоопределения, преодолевающий потребность искать опору во внешней поддержке[2].

[1] Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. С.10.

[2] Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2000. № 1. С. 56—63.

Время учебы в высшей школе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, что нашло отражение в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др.

Наиболее полную характеристику структуры личности как результата индивидуально-психического развития предложил Б. Г. Ананьев. В структуре личности он рассматривал темперамент, задатки, способности, мотивацию, направленность, характер, волю, чувства[1]. Расширение структуры личности (по Б. Г. Ананьеву) происходит за счет включения личностных характеристик (статус, социальные функции (роли), мотивация поведения, ценностные ориентации, структура и динамика отношений). Структура и динамика отношений определяют мировоззрение, жизненную направленность личности, общественное поведение, основные линии развития (интеллектуальная, личностная, деятельностная).

Изучение личности начинается с определения ее статуса. В педагогической психологии высшей школы статус личности, получающей образование в образовательной организации, рассматривается в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (обучающийся). «Обучающийся — физическое лицо, осваивающее образовательную программу».

Активность представляет собой качественную и количественную меру взаимодействия человека с окружением с точки зрения его динамики и напряженности. Качественная, содержательная сторона активности раскрывается в системе действующих потребностей, мотивов, установок, интересов, обусловливающих совершение тех или иных действий[2].

Статус является основой для построения систем общественных ролей, определения целей и формирования ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, по словам Н. А. Бердяева, — это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям,

---

[1] Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — М. : Питер, 2010. — 282 с.

[2] Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России : монография. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.

система его установок, убеждений, предпочтений, выраженное в поведении[1]. Отражением ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности является система ценностных ориентаций в сфере образования, включающая профессионально-личностные (профессиональная позиция, общение, творчество и т. д.) и социально-профессиональные смыслы (социальный статус, общественные идеалы, нормы, цели и пр.).

Особое место в системе ценностных ориентаций занимает позиция личности как субъекта общественного поведения. Это системное образование отношений личности, установок, мотивов, целей и ценностей реализуется в комплексе общественных ролей.

С. Л. Рубинштейн рассматривал развитие личности в деятельности на протяжении всего жизненного пути[2]. Для понимания развития личности в образовательном процессе высшей школы значимы суждения о системе отношений личности к ее сознанию, отражающему отношение к миру, к другому человеку и самому себе. Описывая характерные особенности личности, С. Л. Рубинштейн обращает внимание на зависимость развития психических процессов от общего развития личности. Суть развития он видел в том, что эти процессы не остаются независимо развивающимися, а превращаются в сознательно регулируемые операции, то есть психические процессы становятся психическими функциями личности. Исходя из определения психического процесса как деятельности, С. Л. Рубинштейн приходит к выводу, что психические процессы служат «строительным материалом», из которого складываются психические свойства личности. Психические свойства формируются и развиваются в процессе деятельности. Развитие личности обучающегося высшей школы происходит в процессе учебной деятельности[3].

Развитие идей С. Л. Рубинштейна получило свое продолжение в работах К. А. Альбухановой-Славской. Она взяла за основу положение С. Л. Рубинштейна о целостности человеческой жизни и актив-

[1] Бердяев Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. — М. : Азбука, 2017. — 416 с.
[2] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М. : Ин-т психологии АН СССР, 1976. — 416 с.
[3] Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.

ного отношения к ней самого человека. Исходя из этой позиции, она предлагает рассматривать жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу; ею выделяются типы жизненных стратегий по двум основаниям: инициатива и ответственность[1]. *Инициатива* предполагает побуждение к новым формам деятельности, а *ответственность* — обязанность отчитываться кому-либо или перед самим собой за свои действия и поступки.

Таким образом, самостоятельность в принятии решений способствует формированию инициативы и ответственности; через эти качества создается авторская история жизни личности обучающегося в высшей школе.

8.3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе

Познание — сложный, многогранный процесс, исследуемый многими науками. Теория познания сосредотачивает внимание на философских, мировоззренческих аспектах этого процесса, изучает самые общие закономерности. Сократ призывал к самопознанию, с которого начинается собственно самосовершенствование личности. Известен его обращенный к человечеству призыв: «Познай самого себя». Он считал, что невежество является величайшим врагом человека.

Сократ говорил о себе: «я знаю, что я ничего не знаю, а другие и этого не знают». Подобная самокритика, по словам Эпикура, служит началом спасения, то есть шагом к самосовершенствованию. Без этого представления о себе, без осознания своих недостатков, прежде всего, ограниченности знаний о мире и о себе, человек превращается в самодовольного обывателя. Сократ считал высшей добродетелью человека мудрость, являющуюся результатом познания. Глубокие познания, считал он, приобретаются в процессе размышления, в столкновении различных мнений, взглядов. Понимание человека как жаждущего мудрости и обретающего ее в процессе активного познания мира и самого себя сделало Сократа одним из великих «учителей человечества».

[1] Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни.

Ряд глубоких мыслей о самосовершенствовании принадлежали Аристотелю. Он говорил о выработке характера самим человеком, о роли закалки воли в победе над самобытными слабостями, о значении деятельности, в процессе которой возможно развить необходимые качества. Им верно ставился вопрос о сознательном отношении человека к самому себе.

Значительный вклад в организацию самообразования личности внесли в свое время великий чешский педагог Я. А. Коменский и видный русский просветитель Н. И. Новиков. Первый создал «Правила жизни» и «Наставления в нравственности для юношества», второй издал «Христианский календарь» в котором дал рекомендации по работе над собой, включив листы для записывания «и добрых и худых дел наших», учил читателей размышлять над своими поступками и контролировать свое поведение[1].

«Самосовершенствование» — более широкое понятие, чем «саморазвитие», оно включает в себя и самообразование, и саморазвитие, и самовоспитание.

«Самообразование — целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью»[2].

Саморазвитие — это творческое отношение индивида к самому себе, создание им самое себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования.

«Самовоспитание — это сознательная, целенаправленная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Самовоспитание становится более осознанным и целенаправленным в юношеском возрасте, когда появляется потребность формирования личностных качеств (интеллектуальных, нравственных и физических) в соответствии с идеалами и социальными ценностями, свойственными данному обществу, ближайшему окружению»[3].

---

[1] Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России.

[2] Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. С. 252.

[3] Там же. С. 251.

А. С. Гирфанов отмечает, что «личное самосовершенствование выступает, в первую очередь, как проявление творчески преобразовательного отношения человека к самому себе. Оно собственно есть способ творческого взаимодействия человека с самим собой, культивирование им самого себя через активное участие в основных сферах социальной жизни[1]». Часть слова «само» не изменяет сущности и содержания выше названных понятий, она указывает на личные усилия обучающегося в этом направлении, на готовность следовать за педагогом, сотрудничать с ним, проявляя при этом собственное творчество. Психическое развитие обучающегося — это разрешение внутренних противоречий через самооценку и самоанализ.

В юношеском возрасте происходит освоение самоанализа и самооценки своего поведения. Самооценка происходит через сравнение «Я-идеального» и «Я-реального». Проблема сравнительного самоанализа состоит в том, что у «Я-идеального» нет проверенных временем критериев, а «Я-реальное» требует всесторонней оценки, для которой тоже необходимо время. Как результат выявленного объективного противоречия в развитии обучающегося высшей школы может появиться внутренняя неуверенность в собственных возможностях. Поведение молодого человека может стать агрессивным и развязным, часто не совсем понятным окружающим.

Становление «Я», или «Я-концепции» (очень часто эти понятия смешиваются) являются источником исследований многих ученых как в зарубежной, так и в отечественной науке. Чувство «Я», рассматриваемое Г. Олпортом, постепенно возникает в младенчестве, но не формируется полностью в первые 3—4 года или даже первые 10 лет. Оно продолжает расширяться с опытом, по мере увеличения того круга людей, с которыми человек взаимодействует. У А. Адлера «Я» — это стиль жизни индивида, который формируется в первые 5 лет жизни ребенка[2].

Основу теоретической концепции М. Рокича составляет субъективная целостная система представлений человека, в которой выделяют три составляющие: понятие «Я», ценности и аттитюды. Понятие

[1] Гирфанов А. С. Организация и методика межличностного диалога в образовательном процессе. — Петродворец : ВВМУРЭ, 1996. С. 51.

[2] Слотина Т. В. Психология личности : учебное пособие. — СПб. : Питер, 2008. С. 46.

«Я» занимает в этой системе центральное место. По своей природе оно когнитивно, так как образуется из структуры когниций в отношении своего физического, личного, социального положения, имеющих позитивное и негативное содержание и находящихся в определенной эмоциональной связи. Каждая личность стремится поддерживать и по возможности усиливать то понятие «Я», которое позволяет сохранить целостный образ[1].

Д. А. Леонтьев рассматривал «Я» как своеобразную форму эмоциональных переживаний индивидуумом, в которой личность открывается сама себе. Различные стороны или грани «Я» были предметом исследования разных психологических школ и направлений.

Наибольший интерес был проявлен исследователями к первой грани «Я», представлявшей физическое «Я», переживание своего тела как некого воплощения «Я» (образ-представление тела, осознание и переживание физических недостатков, здоровье или недуг). Наиболее остро происходит проявление телесного «Я» в пубертатный период, когда половое и физическое развитие становится более «выпуклым», а другие грани замедляют свое развитие. Подросток должен принять свое новое телесное «Я» и научиться управлять им.

Другой (не менее важной) гранью «Я» считают социально-ролевое «Я», воплощающее в себя различные социальные роли и функции, связанные с этими ролями.

Э. Эриксон характеризовал освоение социальных ролей как идентичность — субъективное чувство непрерывной самотождественности. Поиск самотождественности приводит к третьей грани «Я» — психологическому «Я», включающему в себя оценку и восприятие своих личностных качеств, потребностей, мотивов, способностей. Возникают вопросы: «Кто я? Какой я? Зачем я?». Психологическое «Я», или «Я-концепция» — это комплекс представлений индивидуума о самом себе, включающий телесное «Я» и социально-ролевое «Я»[2]. Э. Эриксон описал юношеский возраст через кризисы идентичности, представляющие собой комплекс социальных и индивидуально-личностных выборов, а также идентификаций и самоопределений. Кризисы, по Э. Эриксону, — это не болезнь личности, не проявление

[1] Там же.

[2] Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. — М. : ФЛИНТА, 2005. — 342 с.

невротического расстройства, а «*поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой»*[1].

При невозможности разрешения задач в период юношества у молодого человека формируется неадекватная идентичность; последующее развитие личности возможно по четырем основным линиям:

— уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

— размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

— размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;

— формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Вслед за Э. Эриксоном канадский психолог Дж. Марсиа в 1966 г. на основе линий развития идентичности выделил четыре уровня развития идентичности в юношеском возрасте. В качестве критериев развития идентичности Дж. Марсиа определил степень профессионального, религиозного и политического самоопределения[2].

1. «Неопределенная, размытая идентичность». Индивид не вступил в период кризиса идентичности. У него диффузные убеждения как следствие отсутствие направленности в выборе профессии.

2. «Предрешенность». Проявляется у индивида на основе чужого мнения, он следует чужому примеру или авторитету, не пережив кризис и испытания, включается сразу во «взрослую» систему отношений.

3. «Мораторий». Индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Зрелая идентичность». Индивид перешел от поиска себя к практической самореализации. Кризис завершен.

Для педагогической психологии высшей школы важен вопрос о принятии в юношеском возрасте решения о карьере как показателя зрелости личности. Г. С. Абрамова в этом решении обращает внима-

[1] Там же.

[2] Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М. : Политиздат, 1984. С. 193—195.

ние на явление «социально-психологического реализма», которое предполагает избираемая карьера. Особая роль в этом выборе отводится концепции жизни и «Я-концепции», где уровень идентичности «Я» самое себе является той силой, которая будет определять успех в осуществлении намерений относительно своей жизни[1].

Основную часть своей жизни человек связан с определенной профессией, поэтому проблема «человек и профессия» относится к числу поистине первостепенных. Выбор главной жизненной цели, своей профессии, определение своего неслучайного места в жизни является одним из самых значительных решений, которое приходится принимать человеку.

В наше время выбор профессии рассматривается как основа жизненного самоутверждения человека в обществе. Считается, что на процесс профессионального самоопределения оказывают влияние несколько факторов.

Во-первых, интересы, на формирование которых, в свою очередь, влияют способности, соответствующие выбранной профессии. Статистический анализ показывает, что менее 40 % выпускников при выборе профессии руководствуются специально полученной информацией о профессии, в которой не только раскрываются привлекательные стороны, но и приводятся сведения о ее содержании, в том числе и касающиеся негативных аспектов.

Во-вторых, индивидуальные способности (черты характера, темперамент и свойства нервной системы).

В-третьих, уровень подготовки, который включает в себя культурный кругозор, мировоззрение, школьную успеваемость.

В-четвертых, состояние здоровья.

И, наконец, ряд социальных факторов (место жительства, профессия и советы родителей, рекомендации педагогов, друзей, средств массовой информации)[2].

Профессиональное самоопределение — это еще и процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой

[1] Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. С. 517.

[2] Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. — СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1996. С. 111.

среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Это длительный процесс: согласование внутренних и социально-профессиональных потребностей не заканчивается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

Е. А. Климов отмечает: «к 15—18 годам индивидуальные особенности характера, темперамента, направленности личности, способностей, приобретают достаточную определенность, стойкость и могут рассматриваться как реальные условия, с которыми приходится считаться при проектировании будущего жизненного пути»[1].

Первым шагом, ведущим к профессиональному самоопределению, является поступление в образовательную организацию высшего образования. Перед молодым человеком открывается горизонт возможностей для реализации способностей. Жизнь в данной образовательной организации интересна не только в плане учебы, но и общения. К окончанию второго курса заканчивается адаптационный период к учебной деятельности в высшей школе. Переход к специализированным дисциплинам (модулям) на третьем курсе или подтверждает правильность профессионального самоопределения обучающегося или приводит к мысли об окончании обучения. Примерно 30 % обучающихся высшей школы не могут соотнести созданный образ профессии с реальной профессией и, как правило, к окончанию третьего курса принимают решение об изменении своего профессионального выбора.

Уровень представлений обучающихся о профессии включает знание требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. На основании результатов исследования, проведенного в Санкт-Петербургском университете МВД России (2018), у обучающихся отсутствуют представления о требованиях профессии к личности (1 курс — 69,8 %; 4 курс — 10,2 %) и профессиональный идеал (1 курс — 70,2 %; 4 курс — 29,3 %). Рост представлений о профессии отражает рациональную сторону знания и не ведет однозначно к росту положительного эмоционального отношения к ней (профессиональный идеал). Это ставит перед преподавателями конкретную педагогическую задачу — целенаправленно фор-

[1] Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. С. 75.

мировать профессиональный идеал. С учетом всего комплекса трудностей этого порядка важным звеном выступает оказание помощи обучающимся в осмыслении и познании себя, а также формировании адекватных представлений о профессии и предстоящей деятельности[1].

Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления обучающегося о профессии (адекватно — неадекватно) связан с уровнем его отношения к учебе: чем меньше обучающийся знает о профессии, тем ниже уровень положительного отношения к учебе.

Обучение в образовательной организации высшего образования способствует не только утверждению правильности выбора специальности, но и формированию профессиональных компетенций. А. А. Вербицкий отмечает, что «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной»[2].

Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). «Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении... В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций»[3].

По результатам исследований Б. Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется как на протяжении всего возрастного развития, так и внутри самого студенческого возраста. В возрасте 18—21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, вос-

[1] Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России. С. 82.
[2] Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. — М. : НИИВШ, 1986. С. 38.
[3] Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания.

приятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22—25 лет образуется сложно ветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров — мнемологического (единая структура памяти — мышления) и атенционного (фактор внимания). В период обучения возрастает роль фактора внимания (в 18—21 год он занимает четвертое место по числу, силе корреляционных связей, а в 20—25 лет — уже второе). Возраст 18—21 год характеризуется наименьшим объемом внимания и повышением уровня его концентрации. Усиление устойчивости внимания начинается с 22 лет, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы над организацией внимания обучающихся в процессе обучения. Развитие мышления и памяти находится в тесной и непрямой зависимости. В 18—19 лет наблюдается относительная стабилизация мыслительных функций. В 19—24 года мнемологические функции опережают логические. Существование атенционного ядра показывает, что направленность и сосредоточенность сознания, которые и определяют внимание человека, являются важным условием его интеллектуальной деятельности. Практический интерес для педагогической деятельности представляет то, что логический компонент, компонент вербального, понятийного мышления остается все время одним из ведущих в структуре интеллекта. Л. Д. Столяренко отмечает, «что учение, образование (и особенно систематическое учение и самообразование) оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности»[1]. Интеллектуальное развитие в рассматриваемый возрастной период происходит во взаимосвязи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

Характерной особенностью обучающегося высшей школы как субъекта учебной деятельности является способность выполнения всех видов и форм учебной деятельности. Затруднения в осуществлении учебной деятельности состоят в неумении обучающихся фиксировать содержание лекции, составлять конспекты изученной литера-

[1] Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. С. 113.

туры. Проведенное В. Т. Лисовским социологическое исследование выявило, что обучающиеся высшей школы записывают 18—20 % лекционного материала; не умеют выступать перед аудиторией — 28 %; вести дискуссионный спор — 18,6 %; давать аналитическую оценку проблем — 16,3 %. В результатах проведенного исследования были представлены данные, что 37,5 % обучающихся стремятся хорошо учиться, 53,6 % не всегда стараются, а 8 % не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2 % случаев учеба не идет хорошо[1]. По результатам исследования обучающихся Санкт-Петербургского университета МВД России, главные трудности первых двух лет обучения в высшей школе связаны с учебой (43 %); освоением быта (21 %); службой (13 %) и др.

Перед преподавателем высшей школы в качестве одной из основных психолого-педагогических задач стоит задача формирования обучающегося как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определения учебных действий, необходимых для успешной учебы, программы их выполнения на конкретном учебном материале и четкой организации упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель.

Отношение к обучающемуся высшей школы как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только формирующаяся система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Формирование мировоззрения обучающегося означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это, в свою очередь, означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для обучающихся условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

Формирование личности обучающегося в процессе обучения предполагает профессиональное саморазвитие (это сознательная деятельность обучающегося, направленная на полную самореализацию се-

[1] Лисовский В. Т. Личность студента. С. 10.

бя как личности в той социальной сфере деятельности, которую определяет профессия). Это саморазвитие у себя как личностных, так и профессиональных качеств, компетенций и творческих способностей.

С. А. Комарова пишет, что «профессиональное развитие начинается с момента проявления активности личности, выбора собственной стратегии жизни, построения своего жизненного пути и обычно рассматривается либо как процесс, либо как совокупность способов деятельности…»[1]. Активность способствует реализации потенциальных способностей личности. Степень реализации потенциальных возможностей и преобразование их в актуальные напрямую зависит от социальных условий, от уровня зрелости личности, от ее общественной позиции и активности, от ее психологических качеств и свойств.

Понятие потенциальных способностей означает общественную возможность их развития, понятие актуальных способностей — реализацию этой возможности в определенных конкретных условиях.

Показателями профессионального саморазвития с содержательной стороны являются объем знаний и система представлений о сущности профессиональной деятельности и требованиях профессии к личности специалиста, его профессиональным компетенциям[2].

В образовательной среде профессиональное саморазвитие обучающегося обусловливается развитием других обучающихся, с которыми он находится в прямом или косвенном общении. Б. Г. Ананьев, характеризуя личность, говорил, что «личность не есть отдельная (саморегулирующая система, не есть единичный элемент общества», а таким элементом является группа[3]. Обучающиеся стремятся изменить свое поведение, которое востребовано в ближайшем окружении — учебной группе. Так происходит идентификация — соотнесение своего поведения с поведением, принятым в той или иной социальной ситуации, через адекватную самооценку. Среда (образова-

---

[1] Комарова С. А. Профессиональное развитие педагога в современном образовании. URL: https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library /2013/12/15/ (дата обращения: 16.03.2025).

[2] Пряхина М. В., Душкин А. С., Мартиросова Н. В. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России на основе компетентностного подхода : монография. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2012. — 136 с.

[3] Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. С. 254.

тельное сообщество), к которой принадлежит обучающийся, обладает профессиональной направленностью, поэтому изменение поведения и личностных качеств будет одобряемо[1].

Таким образом, развитие личности обучающегося рассматривается через систему отношений в образовательной среде высшей школы. Образовательная среда выступает и как условие, и источник развития личности.

Контрольные вопросы:

1. Что является показателем зрелости личности в отечественной психологии?
2. Какие свойства выделяет Е. А. Климов у личности как субъекта?
3. Назовите индивидуально-личностные и деятельностные особенности субъекта учебной деятельности.
4. Дайте определение интегративному критерию развивающей образовательной среды.
5. Почему движущей силой, определяющей развитие личности, являются отношения в окружающей среде?
6. Назовите грани развития «Я».
7. Почему знание обучающихся о профессии влияет на отношение к учебной деятельности?

[1] Журавлева Т. Л. Пути преобразования личностных качеств в профессиональные качества у обучающихся образовательной организации системы МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 2 (82). С. 208—216.

Глава 9. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

9.1. Понятие и характеристики педагогического общения.
9.2. Механизмы и условия эффективности педагогического общения.
9.3. Пути совершенствования педагогического общения преподавателя и обучающихся в высшей школе.

9.1. Понятие и характеристики педагогического общения

Общение для любого педагога является ведущим видом профессиональной деятельности. Это основная форма осуществления педагогического процесса. В высшей школе качество и эффективность педагогического общения имеют еще большее значение, потому что общение происходит между взрослыми людьми. Каким бы ни было демократичным, личностно ориентированным общение педагога с ребенком или подростком, их позиции в общении существенно различаются. Взаимодействие взрослых людей происходит (по крайней мере, так должно быть) с большей долей равенства и уважения к стремлениям, опыту, мнениям участников общения. Иначе оно малоэффективно. Поэтому преподавателю очень важно разбираться в сущности общения и учиться выстраивать его сознательно и целенаправленно.

В отечественной психологии общение рассматривается как межличностный или групповой процесс, в основе которого лежит обмен между людьми определенными результатами их психической деятельности — усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами.

Иногда общение определяют как «один из видов деятельности», как «деятельность общения» или «коммуникативную деятельность».

Общение может превращаться в «условие деятельности» или ее «сторону»[1]. Иногда это «особый вид деятельности», который выступает как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности[2]. Есть взгляды, при которых общение трактуется как форма деятельности, осуществляющаяся между людьми при условии, что они равные партнеры; в этом случае устанавливается психический контакт[3].

В философии и социологии общение может пониматься как потребность и условие жизни человека, как деятельность, обеспечивающая совместное существование индивидов, как способ взаимного познания человека человеком, как форма взаимодействия и взаимного влияния в социуме.

Различие во взглядах разных исследователей связано с тем, что в определение пытаются включить характеристики общения разного уровня и объема. В логике существует закон «обратного отношения». Если понятия входят одно в другое (как общение и деятельность), то «чем шире содержание понятия, тем уже его объем» и наоборот, «чем уже содержание понятия, тем шире его объем». Кроме того, смешиваются понимания общего, частного и конкретного. С характеристиками и категориями педагогики так бывает довольно часто. Мы знаем, что понятия «воспитание», «образование», «личность», «развитие» могут рассматриваться и в широком, и в узком смысле; как обыденные понятия и научные термины.

Для нас важно, что *это процесс*. Он может быть или не быть деятельностью (отличие в спонтанности, целенаправленности, осознанности), может быть включен в другие виды деятельности (например, общение включено в управление организацией, в деятельность по борьбе с преступностью и т. д.). В процессе общения происходит обмен информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами. Это самое широкое понимание.

---

[1] Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, В. Н. Носуленкои др.; отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — 280 с.

[2] Леонтьев А. А. Психология общения. — М. : Смысл, 1999. — 365 с.

[3] Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 242 с.

Вступая в общение, люди обычно преследуют несколько целей: обмен или передача информации; формирование профессиональных умений и навыков, развитие личностных и деловых качеств; формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом; обмен деятельностью, инновационными приемами и техниками, средствами и технологиями; осуществление коррекции, изменение мотивации поведения; обмен эмоциональными состояниями и чувствами.

Наряду с термином общение, часто используется понятие «коммуникация», которое означает передачу информации, сообщений, сведений между людьми. В одном контексте «коммуникация» — более широкое понятие, чем «общение», так как предполагает связь и между неодушевленными объектами (человеком и машиной); оно связана с опосредованным общением, передачей информации с помощью технических устройств. В другом контексте коммуникация (именно как передача информации) является составным компонентом общения, наряду с восприятием и взаимодействием[1].

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта.

Соподчиненным общению является такой его вид, как *профессиональное (или деловое) общение*. В этом случае общение выступает *как средство* для решения профессиональных задач, в то время как в дружеском общении, например, оно само по себе выступает как цель, приносящая удовлетворение его субъектам. Педагогическое общение — это вид профессионального, оно служит *средством* для обучения, воспитания и развития обучающихся.

Педагогическое общение — это специфическое межличностное взаимодействие педагога и обучающегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

В зависимости от *цели* и, соответственно, выполняемой *функции,* выделяются разные виды педагогического общения:

[1] Педагогическая психология высшей школы.

1) общение обслуживает предметную деятельность, его цель находится как бы вне взаимодействия субъектов (например, общение преподавателя с обучающимся на занятии или по поводу учебных дел);

2) общение имеет самостоятельную ценность и выступает самоцелью (полное равноправие и взаимный интерес преподавателя и обучающегося к точке зрения партнера о жизненных проблемах);

3) реализуется цель приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения (чаще — приобщение обучающегося к опыту преподавателя как носителя образцов культуры, реализующего их передачу);

4) целью общения выступает приобщение самого инициатора к ценностям партнера (чаще инициатором выступает обучающийся, принимающий ценности и опыт преподавателя)[1].

Эффективное педагогическое общение выполняет еще и *психотерапевтическую функцию* — облегчения (фасилитации) взаимодействия и жизнедеятельности ученика в целом. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет преподавателя, прежде всего, фасилитатором обучения и общения. Это означает, что преподаватель помогает обучающемуся выразить себя, проявить то, что в нем есть позитивного. Заинтересованность в успехе, благожелательная атмосфера помогают, облегчают обучение, способствуют самоактуализации и дальнейшему развитию обучающегося[2].

Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Педагогическое значение общения заключается и в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

---

[1] Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. — М. : Просвещение, 2007. — 190 с.

[2] Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг; науч. ред. А. Б. Орлов; пер. с англ. С. С. Орлова и др. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

Любой вид общения включает в себя три взаимосвязанных компонента (это его структура): *перцепция, коммуникация, интеракция* (восприятие — обмен информацией — взаимодействие).

Отсюда основными *функциями* педагогического общения являются:

— информационная (обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера);

— социально-перцептивная (адекватное, психологически обоснованное восприятие преподавателем обучающихся, установление на этой основе взаимопонимания);

— презентативная (открытое, искреннее самовыражение субъектов, в частности преподавателя, его педагогически грамотная самопрезентация);

— интерактивная (обмен образами, идеями, действиями во взаимодействии и взаимовлиянии субъектов);

— аффективная (обеспечение эмоциональной стимуляции, разрядки, психологического комфорта, коррекция или создание социально значимого аффективного поведения)[1]

В соответствии со структурой и функциями педагогического общения можно выстроить систему требований к профессионально-педагогическим способностям преподавателя:

— социально-психологические (умение устанавливать контакт с любыми категориями обучающихся, производить благоприятное впечатление, способность к рефлексии, умение применять психологические приемы, способность предупреждать конфликты и конструктивно разрешать их);

— нравственно-этические (неуклонное следование принципам гуманизма, демократии, соблюдение профессионально-педагогического этикета, норм морали и нравственности, способность доносить указанные нормы до обучающихся, способствовать их усвоению);

— эстетические (выражаются в соответствии требованиям к личности преподавателя высшей школы, способности приобщать обучающихся к культуре, артистичности в деятельности и общении);

[1] Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. — М. : Дело, 1994. С. 25.

— управленческие (способность подбирать оптимальный стиль педагогического общения, сочетать различные способы взаимодействия, обеспечивать воспитательное воздействие на обучающихся в ходе педагогического общения).

Важной характеристикой педагогического процесса является стиль общения.

Стиль педагогического общения — это устойчивое единство способов и средств деятельности преподавателя и обучающихся, их субъект-субъектного взаимодействия. Стиль обычно является показателем и отражением коммуникативных качеств преподавателя.

Существует множество классификаций стилей общения. С точки зрения организации взаимоотношений в процессе обучения и воспитания в педагогике выделяют *три классических стиля общения:*

— авторитарный (властный) стиль 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 позициях;

— либеральный стиль характеризуется тем, что преподаватель предоставляет много возможностей для инициативы и самостоятельной работы обучающимся, выслушивает их мнение и строит занятие на основе обсуждения этих мнений в русле изучаемой темы.

Имеется несколько разновидностей каждого стиля общения. Каждый из них может быть эффективным при определенных условиях; это зависит от темы, цели, времени, сплоченности группы, наличия в ней мотивированных и активных учеников, индивидуального стиля деятельности преподавателя. Возможен и непоследовательный, алогичный стиль (вернее, его отсутствие). Преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния строит занятие на импровизации или строго придерживаясь инструкции.

В зарубежной литературе распространены классификации, построенные на метафорах. Они не являются строго научными, однако в образной форме характеризуют тот или иной тип отношения препо-

давателя в процессе общения. Одна из таких классификаций предложена М. Таленом, специалистом в области педагогической деятельности. Он выделяет следующие позиции преподавателей в общении, подчеркивая, что основание, заложенное в данную типологию, — это выбор роли преподавателем 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 образовательном процессе из-за постоянной конфронтации; обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в образовательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучающимися, 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 образовательном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а обучающийся, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам.

Модель V — «Менеджер». Стиль, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности учебного коллектива, поощрением инициативы и самостоятельности обучающихся. Преподаватель стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в учебном коллективе 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. Преподавателю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII — «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен[1].

Перечисленные выше характеристики, конечно, не исчерпывают всего многообразия стилей педагогического общения. В стиле ярко проявляется индивидуальность специалиста, поэтому особенности общения одного преподавателя высшей школы могут профессионально не «срабатывать» у другого.

Педагогическому общению свойственно большинство функций межличностного общения, реализуемых в повседневной жизнедеятельности человека, однако оно имеет только ему присущие отличительные особенности. Среди них: стремление к сотрудничеству между субъектами обучения и воспитания; сформированная установка и мотивы освоения знаний, умений, навыков, способностей, компетенций.

В заключение важно отметить, что преподаватель высшей школы в своей работе постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Вот почему такую важную роль приобретает обучение основам педагогического общения в системе профессионально творческой подготовки преподавателя. Овладение основами педагогического общения является сложным процессом, для которого необходимы не только время и опыт, но и теоретические знания. Таким образом, теоретические знания об основных элементах педагогического общения (функциях, структуре, уровнях) — это знание, важное для самоанализа и использования в работе преподавателя.

9.2. Механизмы и условия эффективности педагогического общения

Вернемся к структурным компонентам общения. Любой его вид включает в себя три взаимосвязанных компонента (*перцепция, коммуникация, интеракция)* (восприятие — обмен информацией — взаимодействие).

[1] Цит по: Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 152.

Рассмотрим эти компоненты подробнее.

Перцепция (или восприятие) — это первый компонент процесса общения. Включает в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками партнера его психологических свойств и особенностей поведения.

В монографии А. А. Бодалева, посвященной восприятию человека человеком, многообразно показана самостоятельная функция перцепции в общении, ее зависимость от установок и ценностей партнеров по общению и профессиональному взаимодействию.

Образы и понятия, которые формируются у людей друг о друге, несут информацию об объективных характеристиках каждого участника деятельности и о его возможностях; позволяют вести себя в соответствии с отмечаемыми у другого человека свойствами и целесообразно планировать свое поведение. Таким образом, названные формы отражения выполняют важнейшую функцию при объединении людей — они являются регулятором общения[1]. Показано, что чем меньший опыт общения имеет человек, тем труднее ему выделять важные признаки при восприятии другого и, соответственно, строить адекватное поведение.

Термин «перцепция» или «восприятие», употребляется здесь не в обыденном понимании. На самом деле речь идет не столько о восприятии, сколько о сознании другого человека. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С. Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем его внутренний мир, особенности личности по внешним проявлениям. Впечатления, которые возникли при этом, играют важную роль, регулируя процесс общения. В ходе познания другого человека одновременно осуществляются и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять логику его поступков и строй мышления, а затем, уже на основе этого, строится стратегия собственного поведения. Таким образом, когда говорят о перцептивной стороне общения, то имеют в виду особенности восприятия не физических, а социальных объектов, к которым относятся

[1] Бодалев А. А Восприятие и понимание человека человеком. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 4.

формирование представления о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т. д.[1]

При *интерпретации и прогнозировании чувств и поступков партнера по общению срабатывает психологический механизм атрибуции* (приписывания).

Механизм каузальной (причинно-следственной) атрибуции связан с приписыванием причин как своему поведению, так и поведению другого человека. Исследователи атрибуции анализируют «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Феномен атрибуции возникает тогда, когда имеется недостаток информации о другом человеке, заменять которую и приходится путем приписывания (атрибуции). Необходимость использования его человеком обусловливается тем, что информация, полученная при визуальном наблюдении и восприятии речи партнера, оказывается недостаточной и производится ее «достраивание» — приписывание дополнительных элементов по следующей схеме: «воспринимаемый партнер — атрибуция — образ партнера».

Имеются данные о том, что в общении человек, прежде всего, доверяет невербальной информации. Жесты, поза, выражение глаз отражают уверенность человека в себе, его отношение к окружающим. Далее наше восприятие определяют так называемые просодические характеристики — интонация, тембр, темп («как сказал»). И на этом фоне воспринимается (с доверием или без него) вербальная, то есть словесная информация. Значение невербальных характеристик, которые проявляются в поведении и действиях человека, настолько велико, что на них основана профессионально значимая техника распознавания — профайлинг (метод выявления скрываемых обстоятельств, лжесвидетельства и др.).

«Когда один человек воспринимает другого, смотрит на его лицо, фигуру, слышит речь, наблюдает за его действиями, то большая часть всех этих компонентов облика другого человека в данный момент воздействует на органы чувств и через них на мозг познающего субъекта. Но если у индивида не выработано умение истолковывать

[1] Юренкова В. А. Психология общения // Психология и педагогика : учебное пособие. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России ; Р-КОПИ, 2016. С. 104—126.

облик и поведение другого человека на основе выделения, сравнения и оценки составляющих их компонентов, поступающая к нему информация будет перерабатываться только частично и однобоко использоваться в процессе последующего взаимодействия с этим человеком… В познании человеком других людей без большого труда могут быть выделены этическая, эстетическая и аксиологическая характеристики. Этическим, эстетическим и просто широким ценностным нормам человек постоянно следует в своем выразительном поведении, оформлении внешности и поступках, когда он оказывается в роли объекта познания для других. И он более или менее сознательно исходит из этих же норм, когда ему приходится оценивать любого из окружающих его людей. Во всех таких случаях сформированные у него критерии нравственного и безнравственного, важного и неважного, ценного и не имеющего цены неизменно определяют характер восприятия им других людей и интерпретацию их внутреннего мира. Положение человека в системе ценностей проявляется четко в том, насколько устойчиво субъект стремится к раскрытию индивидуально-неповторимых характеристик каждого из познаваемых им лиц и, стало быть, насколько он тяготеет к выбору оптимальных способов поведения по отношению к этим лицам. Как свидетельствуют факты, устойчивость такого стремления у лиц, для которых работа с людьми является их профессиональным делом, оказывается одним из важнейших условий общего успеха их деятельности»[1].

Коммуникация (обмен информацией) — *второй компонент в структуре общения*. Перцепция, коммуникация и взаимодействие тесно связаны между собой. Однако обмен информацией имеет собственные характеристики, потому что связан с особенностями принятия и понимания другого человека.

Стремление воспринять партнера в связи с целостной ситуацией взаимодействия и умение «считывать» невербальные формы его поведения можно считать важнейшими для успешности профессионального общения. Тем не менее именно на уровне коммуникации

[1] Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. С. 4—8.

возникают частые причины непонимания и учебного материала, и отношения между партнерами общения.

Коммуникативные особенности в общении в наибольшей степени определяются *дистанцией и уровнем*, на которых происходит обмен информацией. Субъекты общения находятся в определенном коммуникативном пространстве. Рассмотрим его характеристики.

Прежде всего, общение может проходить на близкой или далекой дистанции, при этом коммуникация может быть поверхностной или глубокой. Сочетание этих характеристик общения позволяет выделить четыре типа информационного обмена. Их соотношение может быть представлено на пересечении горизонтальной и вертикальной линий. Соответственно, по направленности образуются четыре типа коммуникации.

1. Поверхностная коммуникация при близкой дистанции. Преобладает общение на бытовые темы, когда удовлетворяется потребность в еде, жилье, продолжении рода, производстве и потреблении материальных благ. В педагогическом общении преподаватель ориентируется на конкретные факты, примеры из собственной жизни (не профессионального характера).

2. Поверхностная коммуникация при далекой дистанции. Предмет общения связан с социальными нормами, традициями, ритуалами, законодательством, государственными институтами и др. Этот тип коммуникации подчиняет интересы индивида интересам социума, поэтому носит наиболее формальный характер. Субъект социальной коммуникации выступает не как уникальная личность, а как представитель того или иного социального сословия или профессиональной группы. На этом уровне человек удовлетворяет свои потребности в карьере, обучении, труде, уважении.

3. Коммуникация глубокая, но дистанция общения далекая. Это интеллектуальный или информационный уровень общения, на котором удовлетворяются потребности человека в творчестве, самоактуализации, раскрытии своих способностей, талантов, в познании и самосовершенствовании.

4. Коммуникация глубокая, дистанция общения близкая. Это психологический уровень, предполагающий доверительные отноше-

ния, при которых удовлетворяются интимно-эмоциональные потребности человека — в любви, дружбе, понимании, сопереживании[1].

В педагогическом общении все эти ситуации возникают постоянно, и для взаимопонимания важно, чтобы позиции были сходными либо согласующимися.

Близким по характеристике, но отличающимся по содержанию, является уровень, на котором протекает общение. Среди таких уровней выделяют примитивный, стандартизованный (ролевой) и манипулятивный, конвенциональный (личностный), игровой и деловой, духовный[2].

На примитивном уровне субъект коммуникации воспринимает своего партнера как предмет, который используется по мере надобности и не замечается, если он не нужен (прагматический подход преподавателя в общении). Выше по качеству стандартизованный уровень (предполагает общение на уровне обязанностей, роли, определяется статусом). Здесь неважно, что думает и чувствует партнер по общению. Важно, что именно он должен выполнять, согласно социальной роли (преподаватель, начальник, курсант, обучающийся). На этом же уровне находится манипулятивный тип общения, который строится с учетом выгоды для одного из участников коммуникации. Он маскируется под интерес к партнеру, заботу о нем, но по сути формален, как и ролевой тип.

Конвенциональный (личностный) уровень оптимален для разрешения личных и межличностных проблем. Это полноценное человеческое общение, основанное на взаимной обратной связи и коррекции поведения во взаимодействии; предполагает равноправие партнеров.

На деловом уровне общения партнер рассматривается как участник общего дела, как субъект профессиональной деятельности, когда наиболее важны ум, способности, отношение к делу. Интересы дела выше личных. Игровой уровень предполагает высокий интерес

[1] Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Юнг в школе. Соционика в межвозрастной педагогике : учебно-методическое пособие. 2-е изд. — Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета ; М. : Совершенство, 1977. С. 35.

[2] Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей. — М. : Просвещение, 1987. С. 92—111.

к личности другого человека, его развитию, чувствительность к индивидуальным ролям. Духовный уровень — наивысший в межличностной коммуникации, когда партнер воспринимается как Учитель, Наставник, носитель духовного начала, общение с которым возвышает, формирует ценности и смыслы жизнедеятельности.

Сопоставление двух типологий, раскрывающих уровни коммуникации, показывает, что они вполне согласуются одна с другой. Примитивный уровень общения — это наивысшая степень поверхностного общения. На другом полюсе находится наивысшая степень глубокого общения — его духовный уровень. Соответственно, все другие типы занимают промежуточное положение. Стандартизованное общение всегда происходит на далекой дистанции и является поверхностным. Точно так же манипулятивное общение, связанное с удовлетворением личных интересов, осуществляется на дистанции близкой, но при поверхностной коммуникации. Характеристики делового уровня — это информационный обмен в творчестве, в самоактуализации. Игровой уровень связан с близким и глубоким общением, где другой человек становится целью, а не средством коммуникаций[1].

В педагогическом исследовании В. А. Кан-Калика дистанции и позиции представлены в следующих типах общения[2]:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок преподавателя, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Преподаватель выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

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).

---

[1] Педагогика : курс лекций / под общ. ред. В. П. Сальникова. — СПб. : СПбУ МВД России ; Фонд Университет, 2003. С. 83—88.

[2] Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

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 авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Если преподаватель стремится строить взаимодействие с разными субъектами успешно, он должен уметь разбираться, на каком уровне общается человек, какая дистанция уместна в каждом случае. Понять ситуацию как целостное явление, имеющее свои причины и тенденции развития, понять позицию и стиль мышления партнера, картину мира, в которой он строит свое поведение, — значит строить коммуникацию (то есть обмен информацией) успешно.

Третий компонент в общении — интеракция — интегрирует в себе восприятие человека человеком, его коммуникации и взаимодействие. Интерактивность означает, что оба партнера по общению активны, и согласование их «активностей» составляет суть общения. Поскольку именно в согласовании позиций состоит сущность конструктивного, успешного построения общения, рассмотрим интерактивные позиции подробнее.

Позиции партнеров в общении впервые были осмыслены и описаны еще в 1930-е гг. советским теоретиком театра П. М. Ершовым (он определил их, размышляя о феноменах взаимодействия актеров на сцене). Было выявлено, что, вступая в контакт, человек стремится занять одну из трех позиций: «пристройка сверху», «пристройка рядом», «пристройка снизу». В первом случае субъект общения следует своим интересам, ориентируется на себя и не стремится согласовать свои действия с партнером (вспомним авторитарный стиль общения). Во втором — разными способами (вербальными и невербальными) субъект обозначает, что он готов учесть интересы партнера и ждет от него такой же готовности (демократический стиль). В третьем случае субъект готов поступиться своими интересами в пользу партнера и обо-

значает это вербальными и невербальными средствами (либеральный стиль), лишь бы избежать напряжений, остаться в зоне комфорта.

Выбор одной из позиций общения зависит от особенностей характера, самооценки, уверенности в себе, восприятия партнера как более сильного или слабого, общей оценки ситуации. Позиция партнера с первых секунд контакта воспринимается, «считывается» другим, и в соответствии с ней, а также в зависимости от собственных особенностей, строится поведение. Если позиция одного субъекта принимается другим, общение согласовано, если нет — возникает напряжение, которое может перерастать в конфликт.

Конструктивность позиции, с этой точки зрения, заключается в быстрой оценке ситуации, прогнозировании ее развития, построении собственного поведения, позволяющего достичь личных, деловых или групповых целей.

В другом аспекте те же позиции при контактах и общении рассмотрел американский психотерапевт Э. Берн. С его точки зрения, в каждом человеке существует три «Я»: «Дитя» (зависимое, подчиняемое, безответственное существо); «Родитель» (независимый, берущий ответственность на себя) и «Взрослый» (умеющий считаться с ситуацией, понимать интересы других и распределять ответственность между собой и ими).

Выступая в позиции «Дитяти», человек выглядит подчиненным и неуверенным в себе («пристройка снизу» по П. М. Ершову); при этом часто используются игра и манипуляции; в позиции «Родителя» — самоуверенно-агрессивным («сверху»); в позиции «Взрослого» — корректным, сдержанным («рядом»).

При таком рассмотрении позиций общения наиболее конструктивной выглядит позиция «Взрослого». Отсюда, планируя и организуя процесс формирования конструктивной позиции личности в общении, нужно как минимум формировать вышеперечисленные умения — считаться с ситуацией, понимать интересы других, распределять ответственность между субъектами взаимодействия.

Психологи отмечают, что «Родитель» — это система жизненных стереотипов, воспринятых еще в детстве или сформировавшихся потом в результате воспитания; система представлений о том, как необ-

ходимо вести себя в той или иной ситуации; это область «надо». Человек со слабым, практически отсутствующим «Родителем», может быть назван «человеком без морали».

«Ребенок» (в обсуждаемой системе взаимоотношений) — сфера эмоций, юмора, творчества, чувства собственного достоинства, любви и т. д. Тот, у кого «Ребенок» очень слаб или «задавлен» разумом, может быть назван «человеком без радости». Это область «хочу».

«Взрослый» — сфера знаний, информации, самостоятельного принятия решений, трезвого анализа. «Взрослый» выступает своеобразным балансом между «надо» «Родителя» и «хочу» «Ребенка». «Взрослый» — это область «возможно, разумно». Когда мы встречаемся с кем-нибудь, нас оценивают все три «человека», «живущие» в нем. Точно так же оцениваем других и мы. Человек еще не успел сказать ни слова, а отношение к нему уже сформировалось. Сделали это наиболее быстро реагирующие и наименее четко осознаваемые части нашего «Я» — «Родитель» и «Ребенок»[1].

Отсюда следует, что опираться только на одну из позиций в общении — значить обеднить ее. Вопрос будет заключаться в том, как научиться согласованию разных позиций в общении, выбору уместности, меры и эффективности того или иного поведения в общении и взаимодействии. При этом педагогическое общение с обучающимися требует его организации с учетом специфических задач, которые стоят перед ним в каждом конкретном случае.

Таким образом, можно заключить, что эффективность любого вида общения зависит от того, насколько правильно (адекватно условиям) субъект воспринимает ситуацию и партнера по общению, насколько адекватно используется уровень и дистанция при взаимодействии, насколько верно выбирается позиция общения. Позиции (стили) общения определяются соотношением сил и духовного развития участников общения, а также осознанием своего места и роли в целостной ситуации.

---

[1] Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Гроссмейстер общения : иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. 2-е изд. — М. : Смысл ; Раритет, 1998. С. 11—12.

Эффективность педагогического общения обеспечивается также педагогическими способностями преподавателя, под которыми понимается совокупность индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, направленных на эффективную профессионально-педагогическую деятельность.

С*труктура педагогических способностей* преподавателя высшей школы, обеспечивающих эффективность педагогического общения, представлена следующими элементами:

— педагогическая интуиция (умение правильно подбирать методы и способы педагогического общения в зависимости от объекта воздействия);

— педагогическая наблюдательность (умение распознавать изменения в поведении объекта педагогического воздействия);

— педагогическое планирование (умение организовать ситуацию педагогического общения для обеспечения его эффективности);

— педагогическое прогнозирование (умение проектировать последствия, оценивать перспективы и предполагаемые результаты педагогического общения);

— педагогический такт (умение поддерживать конструктивные отношения в общении со всеми категориями обучающихся вне зависимости от их личностных особенностей, уровня способностей и т. д.)[1].

Важны также внимание к мыслительному процессу обучающихся, когда малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; эмпатия — умение поставить себя на место обучающегося, понять цель и мотивы его поведения, а значит, и его самого, что позволяет прогнозировать процесс обучения и управлять им; доброжелательность, заинтересованность в успехе обучающегося; рефлексия — непрерывный анализ собственного поведения и деятельности, введения максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Таким образом, среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результатив-

[1] Агзамова Е. Ю., Арзикулов Д. Н. Педагогика : учебное пособие. — Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2014. С. 84.

ность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки.

9.3. Пути совершенствования педагогического общения преподавателя и обучающихся в высшей школе

Педагогическое общение в наибольшей мере проявляется на занятиях семинарского типа, когда обучающиеся излагают свои мысли, выполняют задания. Интерактивные методы обучения требуют высокого уровня и качества общения от каждого участника учебного процесса. Умение общаться, воспринимать и понимать другого человека можно тренировать, но до определенной степени. Оно зависит от чувствительности к невербальным формам выражения позиций в общении, от особенностей мышления каждого, жизненного опыта. В общении проявляется характер человека, а характер, как известно, — это устойчивые черты, закрепившиеся в индивидуальном опыте. Тем не менее разработаны и продуктивно действуют разнообразные тренинги общения, выпускается множество практических рекомендаций по этой теме, поскольку от правильного общения зависит успех профессиональной деятельности многих специалистов, в том числе и педагогов.

В процессе овладения умениями профессионального общения важно разобраться, какие ошибки делают преподаватели и воспитатели в учебной работе, каковы приемы и техники эффективного общения. Рассмотрим их последовательно.

Ошибки восприятия более всего связаны с малой чувствительностью к невербальным средствам общения. Жесты, поза, мимика, интонация, как уже говорилось, несут важную информацию для преподавателя, являются средством обратной связи в образовательном процессе. Насколько обучающиеся внимательны, заинтересованы, воспринимают и понимают материал — эти характеристики «считываются» опытным педагогом довольно легко. Начинающему преподавателю трудно распределять внимание между содержанием материала, собственной речью и наблюдением за аудиторией. Но именно

наблюдательность из перцептивных навыков тренируется быстрее всего. Здесь знание о значении невербальных характеристик помогает в общении в большой мере.

Другая ошибка восприятия связана с установками и стереотипами партнеров по общению. Общеизвестен, например, экспериментальный факт, когда испытуемым предъявляли одну и ту же фотографию и просили дать характеристику — в одном случае называя лицо на фотографии портретом ученого, в другом — портретом преступника. Восприятие личности и характеристики испытуемых соответствовали установкам, и одно и то же лицо оценивалось противоположными качествами. Устойчивые стереотипы преподавателя (так же, как и обучающихся), например, о том, как надо сидеть, отвечать, одеваться, причесываться, использовать парфюм, строить диалог, могут не осознаваться, но влиять на восприятие ситуации и осложнять общение.

Со стереотипами восприятия связана и предвзятость оценок участников общения. Однажды пережитый отрицательный опыт, столкновение, неудачное проявление могут создать негативную установку при дальнейших оценках партнера. «Он хочет обмануть, увильнуть», «все они одинаковые», «все ленивые, их интересуют только выгода» — такого рода суждения в восприятии личности партнера по общению свидетельствуют о бедности и малой культуре того, кто их высказывает или думает. Вообще, утверждения «все», «всегда», «вечно», «только так» неблагоприятны и не соответствуют действительности. Здесь важны самоконтроль, осознанность, доброжелательность каждого из партнеров по общению.

Ошибки коммуникации составляют самый большой объем из всех трудностей педагогического общения. Прежде всего, информация со стороны преподавателя может подаваться агрессивно, неубедительно либо ассертивно, то есть убедительно, позитивно, уверенно и доброжелательно.

Большая группа коммуникативных ошибок связана с умением слушать собеседника. Снижает качество общения манера прерывать говорящего, заканчивать за него предложение, переставать слушать, например, доклад на семинаре, потому что он кажется плохо выполненным. Природа такого рода ошибок коренится в самомнении слу-

шающего. Для некоторых преподавателей характерна уверенность в том, что они все знают лучше других. Они перебивают говорящего, дополняют его, действуют за другого, лишая тем самым обучающегося возможности тренировать коммуникативные навыки.

Активное слушание в процессе общения предполагает постоянный (периодический) зрительный контакт, заинтересованное выражение лица, поощряющий тон и реплики, заинтересованный «язык тела». Если говорящий (отвечающий) затрудняется в изложении материала, для него важны поддержка, наводящие вопросы, перефразирование для более точного выражения мысли — «другими словами», «вы имеете в виду…», «вы хотите сказать», «если я правильно понял...». Важно присоединиться к сказанному и развить мысль в случае необходимости. Полезны поощрительные жесты, улыбка, мимика.

Особенную роль в коммуникации играет понимание «языка» говорящего. Известно, что у людей есть предпочтения в восприятии информации. «Визуалы» лучше понимают тексты, написанное, схемы и таблицы. «Аудиалы» лучше воспринимают информацию на слух; «кинестетики» — в действии, говорении, движении, пробах; «дискреты» предпочитают строгие алгоритмы, логичные цепочки — «во-первых, во-вторых, в-третьих». Опытные преподаватели, излагая информацию или ведя диалог, учитывают эти особенности, используя разные формы подачи информации. Эта способность также тренируется и развивается. К тому же мы по-разному понимаем слова, потому что каждое из них «вписано» в индивидуальную картину мира говорящего. Именно поэтому любая тема начинается с определения понятий, чтобы создать единое семантическое поле для общения. Но ответы, если они не выучены слово в слово, часто бывают далеки от первоначально заданных. Преподавателю это важно учитывать, помогая партнеру выявить в его словах суть, главное, структурирующее.

Ошибки взаимодействия (интеракции) проявляются в педагогическом общении более всего в ситуациях дискуссии, обсуждения спорных вопросов, нравственных конфликтов, событий и взаимоотношений в группе. Здесь могут смешиваться ошибки и восприятия, и коммуникации, и интеракции. Последняя отличается тем, что всем участникам ситуации важно прийти к конструктивному решению, до-

стижению важной цели. На этом этапе преподавателю важно видеть множество целей педагогического процесса (обучающую, воспитательную, развивающую). Часто при обсуждении вопросов участники дискуссии не могут прийти к единому мнению. Преподаватель констатирует этот факт и заканчивает обсуждение высказыванием своей точки зрения, которую он считает правильной. Если эта точка зрения выражается в категоричной форме, отвергающей другие взгляды, эффект дискуссии будет снижен. Развивающая цель такой ситуации должна заключаться в том, чтобы понять причины разных точек зрения, их природу и условий формирования. В психологии такое понимание называют когнитивной сложностью.

«Когнитивная сложность/простота — очень важная характеристика личности человека, оказывающая огромное воздействие на его общение. Когнитивно сложный человек всегда старается понять и принять во внимание наше мнение, избегает категорических суждений, видит все тонкости в нашем поведении и состоянии. Наоборот, когнитивно простой собеседник видит мир только в рамках противопоставления “белое — черное”, он редко сомневается, у него всегда готов единственно “правильный” ответ на самые сложные и запутанные вопросы»[1].

Если рассмотреть более конкретные ситуации общения в процессе обучения и воспитания, то можно выделить следующие трудности:

— неумение устанавливать контакт с любыми категориями обучающихся;

— отсутствие понимания внутренней психологической позиции обучающихся;

— отступление от педагогических задач в процессе общения;

— неверный подбор методов и средств педагогического общения;

— сложности в управлении собственным психическим состоянием.

Выделяют *психолого-педагогические приемы и способы* совершенствования педагогического общения, которые можно объединить в следующие группы методов:

[1] Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Гроссмейстер общения : иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. С. 39—40.

— методы групповой дискуссии, под которой понимается обсуждение определенного вопроса, конкретной ситуации, требующих пояснения мнения или отношения к ним каждого из участников в ходе непосредственной коммуникации;

— игровые методы, используемые в качестве способов преодоления скромности, замкнутости, напряженности у обучающихся;

— методы развития социальной перцепции, направленные на развитие у обучающихся способностей восприятия, понимания, оценивания партнера, а также самого себя посредством узнавания оценки своей личности третьим лицом;

— методы телесно ориентированной терапии, используемые для формирования и развития у обучающихся способности к физиологической, эмоциональной релаксации, минимизации последствий стрессовых состояний, психического напряжения и т. д.

Также выделяют педагогические приемы, обеспечивающие эффективность педагогического общения преподавателя высшей школы и обучающихся:

— приобщение обучающихся к начальным формам научно-исследовательской деятельности;

— разработка форм совместной деятельности, обеспечивающей социализацию обучающихся (выступления перед населением, участие в научно-практических конференциях, открытые занятия и т. д.);

— обеспечение участия научно-педагогических работников в досуговой деятельности обучающихся (выездные занятия, круглые столы, дискуссии, олимпиады, конкурсы и т. д.).

Соблюдение указанных требований обеспечивает формирование *педагогического авторитета* преподавателя высшей школы, под которым понимается социально-педагогический феномен, отражающий качественную систему представлений обучающихся о преподавателе, выступающий в качестве ведущей детерминанты решения профессионально-педагогических задач.

Важность педагогического авторитета преподавателя подчеркивал К. Д. Ушинский, отмечая, что *«влияние личности учителя составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни системой наказаний и поощрений»*.

Педагогический авторитет преподавателя обеспечивает превращение педагогического общения в особую форму взаимодействия участников педагогической деятельности, содействующую установлению оптимальной морально-психологической атмосферы взаимодействия, коммуникации и отношений партнерства, а также создающую условия для продуктивного взаимодействия субъектов в достижении желаемых результатов.

Таким образом, задачу оптимизации педагогического общения невозможно решить без адекватного отражения ее психолого-педагогического содержания, опирающегося на признание равенства и достоинства каждого из партнеров, уважение точки зрения, мнения, позиции каждого; взаимное информационное, коммуникативное обогащение, стремление к развитию и самосовершенствованию всех участников образовательного процесса.

Контрольные вопросы:

1. Дайте характеристику педагогического общения преподавателя высшей школы.
2. Раскройте компоненты педагогического общения.
3. Охарактеризуйте уровни и позиции педагогического общения. Почему они важны для осознания?
4. Перечислите стили педагогического общения преподавателя высшей школы.
5. Какова структура педагогических способностей преподавателя высшей школы?
6. Назовите типичные ошибки в общении и пути их преодоления.
7. Назовите психолого-педагогические приемы и способы совершенствования педагогического общения.

Глава 10. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ — ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

10.1. Предмет, основные категории и задачи педагогики высшей школы.
10.2. Понятие о методологии педагогики высшей школы.

10.1. Предмет, основные категории и задачи педагогики высшей школы

Как всякая наука, педагогика высшей школы обладает собственным понятийным, категориальным аппаратом. По определению понятие — это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи, отношения предметов и явлений. В свою очередь, категории — это наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения действительности.

В настоящее время педагогика высшей школы как наука имеет четко обозначенные объект, предмет и задачи, свою теоретико-методологическую основу и методы исследования. Сформировались ведущие научные школы, активно и фундаментально разрабатывающие проблемы педагогики высшей школы[1].

Основными категориями педагогической науки являются «воспитание», «обучение», «образование», «формирование», «педагогический процесс».

Рассмотрим, как эти категории соотносятся между собой:

Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей

[1] Научные школы Московского государственного педагогического университета, Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, нравственных норм и правил жизни в обществе. Основной путь к получению образования — обучение в системе различных образовательных организаций. Его система включает в себя и обучение, и воспитание, и социализацию.

Законодательное определение этого понятия: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»[1].

Педагогический процесс — целенаправленно организованное взаимодействие всех субъектов, включенных в обучение, воспитание, в целом — образование. Главная характеристика педагогического процесса — его целостность и взаимная обусловленность всех его звеньев.

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Если категория «образование» больше отражает систему педагогической деятельности, его структуру, то «педагогический процесс» — динамику, этапы, последовательность действий, принципы и методы работы педагога (преподавателя, воспитателя, руководителя).

Формирование — процесс закрепления желательных социальных качеств человека, придающих форму, стабильность его личности и индивидуальности.

Развитие — это изменение, представляющее собой переход от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Развитие может быть как спонтанным, так и целенаправленно организованным. Поэтому этот термин используют как в психологии, так и в педагогике.

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования. Объект науки представляет собой область действительности, которую изучает данная наука. Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в образовательной организации высшего образования.

Теперь нам понятнее будет вопрос о предмете педагогики высшей школы. В качестве предмета науки выступают те сущностные связи, зависимости внутри изучаемой области действительности, которые устанавливаются или анализируются наукой. Определить предмет науки — значит выяснить, что она изучает, какие явления объективного мира исследует.

Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс в высшей школе, пути его прогрессивного развития и повышения эффективности.

Предмет педагогики определяет ее основную цель: разработка и создание таких условий совместного труда педагогических работников и обучающихся, которые способствуют активному формированию у специалистов высокого профессионализма, всестороннему проявлению способностей, раскрытию творческого потенциала, укреплению веры в свои силы и возможности.

Конкретизация этих положений применительно к педагогике высшей школы в системе МВД России будет связана с поиском условий, которые позволяют интегрировать, гармонизировать эти цели с более жесткими требованиями субординации, уставных отношений, служебной дисциплины, которые действуют в ведомственных образовательных организациях.

В настоящее время педагогическая наука учитывает определяющие тенденции развития системы высшего образования (непрерывность, интегративность, стандартизация).

Непрерывность означает создание условий для полного развития способностей на протяжении всей жизни.

Интегративность предполагает усиление связи между общенаучными, специальными и педагогическими дисциплинами в целях повышения качества подготовки кадров высшей квалификации, внедрения новых образовательных технологий, стимулирующих дальнейший прогресс науки и практики.

Стандартизация требует учета цели и задач определенного уровня высшего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования устанавливает базовый уровень, обеспечивающий продолжение образования, необходимый минимальный уровень квалификации, упорядочивает нормативные правовые аспекты подготовки кадров, расширяет их профессиональный профиль, повышает эффективность контроля за деятельностью образовательных организаций.

К основным *задачам педагогики высшей* школы относятся:

— разработка педагогических основ подготовки специалистов в высшей школе в единстве их образования, воспитания, обучения и развития;

— теоретическое обоснование рекомендаций по определению содержания высшего образования;

— исследование особенностей процессов образования, обучения, воспитания, развития обучающихся в образовательных организациях высшего образования;

— разработка методики преподавания в образовательных организациях высшего образования и частных методик преподавания различных учебных дисциплин (модулей) с использованием современных методик, средств и технологий;

— изучение опыта подготовки кадров высшей квалификации за рубежом и возможностей его адаптации в отечественной высшей школе;

— исследование истории высшего образования в России, ее уроков и тенденций развития, ведущих в будущее;

— разработка путей совершенствования подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогического состава для образовательных организаций высшего образования.

Применительно к каждой задаче в образовательных организациях МВД России должна учитываться специфика деятельности научных и научно-педагогических кадров при подготовке бакалавров, специалистов, магистров для органов внутренних дел. Эта специфика определяется и особенностями личности обучающихся, которые проходят перед поступлением профессиональный психологический отбор, и особенностями организации учебного процесса в связи с выполнением обучающимися служебных обязанностей.

Определились и *функции педагогики высшей школы*:

— познавательная (изучение опыта, практики);

— научно-содержательная (овладение теорией, объяснение педагогических явлений);

— диагностическая (изучение причин явлений, процессов);

— прогностическая (экстраполяция идей на другие явления, перспективы их развития);

— проективно-конструктивная (разработка методик, определяющих будущую педагогическую деятельность);

— преобразовательная (внедрение достижений передового (положительного) опыта в практику);

— интегрирующая (междисциплинарная и внутрипредметная); организационно-методическая (методика преподавания педагогики высшей школы как ориентир в перестройке преподавания других дисциплин);

— культурологическая (формирование педагогической культуры педагогического работника).

Реализуя эти функции, педагогическая наука и практика особое внимание уделяют личностным качествам обучающихся, их обучаемости и воспитуемости, способности к самосовершенствованию. С другой стороны, первостепенное внимание обращается на способности и возможности педагогических работников к воспитанию и обучению, профессиональной подготовке обучающихся. Признание роли личности преподавателя в процессе педагогической деятельности увеличивает роль педагогики высшей школы как науки, позволяя педагогу осознавать внутренние связи и закономерности, определяющие его деятельность. При этом педагогический процесс остаётся искусством. И та, и другая стороны важны, так как они в совокупности дают педагогическим работникам и обучающимся эффективные методы решения образовательных задач, в том числе с учетом особенностей профессиональной подготовки в ведомственных образовательных организациях.

Педагогика высшей школы играет существенную роль при определении содержания высшего образования, что находит отражение во ФГОС ВО, федеральных государственных требованиях, в учебных планах и программах, а также в формировании содержательной модели подготовки выпускника. Она призвана обеспечивать реализацию в образовательном процессе основных принципов высшего образования: фундаментальность, специализацию, непрерывность обучения, высокий общенаучный и культурный уровень обучающихся, их сознательную гражданскую позицию.

Таким образом, *педагогика высшей школы* — это отрасль педагогической науки, изучающая педагогические закономерности и средства организации и осуществления образовательного процесса (самообразования), обучения, воспитания (самовоспитания), развития (саморазвития) и профессиональной подготовки обучающихся к определенному виду деятельности и общественной жизни.

Современная педагогика активно внедряет в практику идею об активности всех субъектов, участвующих в процессе обучения и вос-

питания. Содержание и методы формирования качеств личности и субъекта деятельности будут рассмотрены далее.

Итак, мы рассмотрели основные характеристики педагогики высшей школы как науки — ее предмет, основные категории, границы предметной области. Подводя итог, еще раз подчеркнем два ключевых положения, которые важно уяснить, осваивая данную тему:

1) педагогика высшей школы изучает и устанавливает правила и нормы деятельности по образованию, включающему обучение и воспитание в образовательных организациях высшего образования;

2) важнейшим соотношением в педагогических явлениях выступает соотношение цели и средства;

3) основными педагогическими категориями являются воспитание, обучение, образование, формирование, развитие, педагогический процесс.

С учетом процессов развития высшей школы в современных условиях представляется, что приоритетными вопросами научных исследований в сфере педагогики высшей школы могут быть исследования проблем системной организации образовательного процесса, оптимизации информационного обеспечения, концептуально-проблемной деятельности, углубления связи учебной и научной работы, повышения эффективности воспитания в образовательных организациях высшего образования, профилизации содержания и методов профессиональной подготовки специалистов для конкретного ведомства, связи педагогической теории и практики.

В целом педагогика высшей школы играет большую роль в содержательном, научном и методическом обеспечении развития высшего образования, в том числе в образовательных организациях МВД России.

10.2. Понятие о методологии педагогики высшей школы

Методологическую основу педагогики высшей школы составляет диалектическая теория как всеобщая методология науки, законы и категории которой применяются в процессе анализа педагоги-

ческих явлений, осуществления практической деятельности по подготовке специалистов.

Современная высшая школа испытывает немало трудностей в своем развитии. Одна из причин — это противоречие между быстро возрастающим объемом знаний и ограниченным сроком обучения. Известно, что хороший специалист должен учиться постоянно и на протяжении всей своей активной жизни. Однако для того, чтобы ставить верные цели перед образовательными организациями, определять содержание и технологии, методы и формы освоения огромных массивов информации, необходим поиск общих основ образовательной практики, выбор продуктивного направления в развитии теории. Фундаментом развития образовательных систем, как показывают история педагогики и наука гносеология, является осознанный выбор методологии исследования и практики.

Педагогическая практика существовала и усложнялась на протяжении нескольких тысячелетий. Однако её осознанное совершенствование началось тогда, когда педагогическая деятельность стала целенаправленно изучаться, причём в разных аспектах (прежде всего, с точки зрения целей педагогики высшей школы; позже большое внимание стало уделяться выбору средств для их достижения, принципам и этапам организации педагогической деятельности; согласованию целей и методов, условиям эффективного достижения поставленных целей и оценке полученных результатов; ещё позже много внимания уделялось выделению и определению педагогических категорий и понятий).

Какая же реальность являлась предметом изучения в процессе становления педагогической науки, что двигало её вперёд?

На этапе становления — это накопленные факты и опыт, которые анализировались, сопоставлялись между собой, обобщались. Выделялся наиболее продуктивный, эффективный способ действий в определенных условиях, формулировались правила эффективной деятельности.

Недостаточность следования ранее найденным инструкциям была осознана в XIX в. К. Д. Ушинский, классик отечественной педаго-

гики, писал: «Главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают»[1]. В современном научном языке эти основы называются *методологией* педагогики высшей школы. Но и сама методология постепенно усложнялась, разделяясь на методологию познания (исследования) в сфере педагогики и методологию практической педагогической деятельности (и всё-таки это единая методология). Рассмотрим, как они связаны между собой.

Педагогическая практика, как уже говорилось, развивалась несколько тысячелетий. Со временем осмысление имеющегося опыта позволяло видеть в педагогических ситуациях общее, отметая незначимые характеристики (абстрагируясь, если использовать научный язык). Обозначалось это общее понятиями и категориями.

Всякое понятие отражает определённую реальность. Категория же объединяет понятия, отражающие разные стороны этой реальности. Категории, которые подчиняются непротиворечивой системе взглядов и логично вписываются в определенную концепцию[2], складываются в теорию[3]. Система теорий, устанавливающих законы (закономерности, принципы) существования и развития какой-либо реальности, называется наукой[4].

Такое сложное, ступенчатое строение науки объясняет, в частности, почему многие специалисты, например, в подразделениях органов внутренних дел, не видят полезности в научных построениях. Им трудно вычленить реальность в словах, отражающих обобщённые характеристики явления. Их деятельность успешно строится на основе установленных требований, инструкций, здравого смысла (собственного опыта и миропонимания). Но если опыт не передать дру-

---

[1] Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — СПб. : Типография А. М. Котомина, 1873. Т. 1. С. 39.

[2] Концепция (от лат. conceptio — понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; основная точка зрения, руководящая идея для их освещения.

[3] Теория (от греч. θεωρία — созерцание, рассмотрение, исследование) — учение, система идей или принципов. Совокупность обобщённых положений, образующих науку или её раздел.

[4] Наука — сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и теоретическую систематизацию объективного знания о действительности.

гим людям, он уйдёт в «реку забвения» вместе с человеком. А для того, чтобы передать, нужно его осознать, проанализировать, сопоставить с опытом других людей, найти общее и различное, выделить существенное. Это и есть задача педагогического исследования.

Житейские знания, хотя и играют важную роль в деятельности людей, имеют существенные недостатки. Они отражают лишь личный опыт человека, часто не проникают в глубину, не отражают причинно-следственные связи, не учитывают закономерности и движущие силы развития процессов и явлений. Задача науки — осознать сущность педагогической деятельности, проанализировать ее сложности, обусловленность психологическими характеристиками преподавателя и обучающихся, выявить закономерности взаимодействия, связь общих и конкретных, социальных и психологических условий, определяющих эффективность педагогического процесса. В результате педагогическая практика постепенно совершенствуется, изменяется, развивается.

Научно-исследовательский процесс имеет свою логику, отличную от технологии, которые использует педагог-практик. У них разные цели деятельности и, соответственно, разные пути и методы[1]. Для практической и теоретической деятельности требуются разные способности. Они могут быть свойственны одному и тому же специалисту (тогда он может обобщить свой опыт и оформить его текстуально). Именно так были созданы выдающиеся педагогические произведения Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и многих других педагогов-новаторов. Их обобщённый опыт стал достоянием педагогической науки.

На протяжении жизни каждый человек постоянно учится, познаёт мир в его деталях и связях. Имеется ли разница в познании и исследовании? (см. табл. 8)

[1] Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. — М. : Педагогика, 1986. С. 19.

Таблица 8

Сравнительный анализ познания и исследования

Характеристика	Учение	Исследование
Цель познания	Развитие субъекта	Совершенствование практики
Пространство познания	Познание ранее открытого	Открытие нового
Масштабность знания	Соответствие возможностям обучающегося	Системность знаний
Субъективность — объективность	Субъективность опыта	Объективность знаний

Прежде всего, учение и исследование отличаются по цели деятельности. Цель учения — это совершенствование субъекта, обучающегося, его развитие. Цель исследования — в конечном итоге — совершенствование практики, условий жизни и деятельности людей. Познание ради познания возможно (есть немало людей, которым интересны разные сферы мира, и они обладают разносторонними знаниями, мало нужными им для жизни). Исследование ради исследования почти не встречается, потому что оно всегда имеет социальную составляющую. Практическая полезность может быть отодвинута во времени, как бывает в фундаментальной науке, но её возможность всегда подразумевается. Добавим, что способный обучающийся всегда включает в свою познавательную деятельность элементы исследования, а исследователь обязательно учится, совершенствуется, развивается. Познание и исследование тесно связаны между собой.

Второе отличие связано с пространством познания. Обучающийся воспринимает, осваивает, усваивает знания, которые были накоплены до него и зафиксированы в памяти специалистов (в книгах, документах, опыте, способностях). Это уже готовое, ранее открытое знание. Оно обычно является новым для того, кто учится. Но по сути ученик пользуется ранее найденным.

Исследователь действует на границе известного и неизвестного. Это неизвестное может быть внутри ранее открытого другими, но все равно оно открывает некий неизвестный аспект знания, который позволяет совершенствовать практику. Например, известно, что сплоченная группа (коллектив) влияет на поведение ее отдельных членов.

Но как сплачивается группа и как она влияет на каждого в условиях рыночных отношений (когда возрастает роль индивидуализма, самодостаточности, независимости от других), еще неизвестно; это требует целенаправленного исследования.

Третье отличие познания от исследования заключается в масштабности открываемого знания. Обучающийся может освоить лишь то знание (умение, способности), которое соответствуют возможностям его восприятия, его подготовленности, уровню обучаемости, ранее накопленному опыту. Исследование всегда опирается на ранее открытое в данной сфере знание, вписывается в систему познанного. Системность, непротиворечивость достигнутого ранее и нового — важнейший критерий истинности. Законы, открытые А. Эйнштейном, не отменяют установленного И. Ньютоном. Они ограничивает сферу, в которой законы Ньютона верны. Точно так же геометрия Н. И. Лобачевского, который доказал, что параллельные линии могут пересекаться при определенных условиях, не отменяет постулатов Евклида, и железнодорожные рельсы не сходятся даже на дальних расстояниях. Методы обучения первоклассников грамоте за сто лет значительно изменились, но ранее найденные с успехом используются при обучении детей с задержкой умственного развития. Таких примеров бесконечное множество.

Четвертое отличие учения от исследования заключается в субъективности одного и объективном характере другого. Казалось бы, каждый обучающийся воспринимает один и тот же учебный материал. Но отбирает он из него (и, соответственно, запоминает, использует) лишь то, что соответствует его интересам, возможностям интеллекта, широте ассоциаций, памяти, которая весьма избирательна.

Исследователь стремится к возможно большей объективности получаемого знания. Недаром важнейшим критерием научности является повторяемость полученных результатов. Конечно, личность исследователя, глубина и широта его мышления играют в науке важную роль. Но только если в сходных условиях и при той же методике получается одинаковый результат, выводы исследователя считаются

установленным фактом. Именно поэтому педагогику часто называют не наукой, а искусством.

Практически невозможно повторить педагогический эксперимент, где воспроизводились бы те же самые особенности обучающихся, преподавателя, отношений и психологической атмосферы в учебной группе, условий семейного воспитания и многих других.

Итак, *нацеленность на совершенствование практики, масштабность, системность и объективность результатов исследования характеризует педагогическое исследование.*

Любое исследование, вносящее некоторый вклад в науку, строится на определённом фундаменте. Этот фундамент в науке, в том числе и педагогике высшей школы, называется методологией (часто говорят о методологической основе).

Прежде всего, рассмотрим, что такое методология.

Методология (от греч. μεθοδολογία — учение о способах):

1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности;

2) учение о научном методе познания;

3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Таким образом, *методология педагогического исследования* — это путь познания педагогических явлений, педагогической практики. Это совокупность принципов, правил, которые определяют движение на пути познания (точно так же, как правила дорожного движения, которые помогают двигаться и достигать нужной цели, но несколько сложнее).

Методология науки определяет её философские и теоретические основы, правила выделения объекта и предмета исследования, построения гипотезы, ее проверки и оценки результатов.

Методологическая основа педагогики высшей школы (так же, как и педагогического исследования) включает в себя четыре уровня — общенаучный, философский (мировоззренческий), научно-содержательный, технологический.

Структурирование методологии педагогики высшей школы по уровням практически целесообразно, так как оно систематизирует

методологические знания, являющиеся стратегией теоретического поиска и практической педагогической деятельности.

Первый уровень — общенаучный, или гносеологический[1]. Этот уровень находится над конкретной наукой.

Педагогические явления подчиняются общим законам развития. Поэтому исследователь (как и практик) при рассмотрении любого вопроса обычно учитывает:

— во-первых, законы процесса развития, или диалектики[2] (отрицание отрицания; переход количества в качество; единства и борьбы противоположностей; сюда же относятся категории диалектики, такие как причина и следствие, форма и содержание. количество и качество, мера);

— во-вторых, законы функционирования систем[3], которые определяют соотношение общего и отдельных элементов системы (любая система — это не сумма её элементов, но новое качественное образование, которое возникает за счет того, что её части взаимосвязаны и тем самым могут усиливать друг друга; обычно говорят о системном подходе как методологии исследования).

Именно XX в. выдвинул системный подход в исследовании на первое место. К тому же развитие естественных наук позволило ввести в методологию педагогики законы синергетики[4]. Это позволило понять процессы развития не только как линейные, поступательные, но учитывать влияние целого на развивающиеся его части.

В последние годы активно разрабатываются методы теоретической кибернетики, идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирования, вероятностное и статистическое отражение реального

[1] Гнозис (от греч. γνώσις) — знание, познание. Гносеология — теория познания.
[2] Диалектика — теория развития, устанавливающая его законы. Основные законы сформулировал немецкий философ Г. Ф. Гегель.
[3] Система — совокупность элементов, связанных единой структурой, каждый из которых усиливает другого и меняет качество целого.
[4] Синергетика (от греч. συνεργία — совместное действие) — современное направление науки, изучающее законы развития сложных, саморазвивающихся, неравновесных систем.

мира. Главное требование при этом — соотношение интеграции и дифференциации.

Педагогика высшей школы имеет дело со сложными системами, такими как психика человека, его личностные характеристики, его взаимодействие с ближайшим и дальним окружением, влияние социокультурной и образовательной среды на обучающегося, а также воспитание, обучение, образование, педагогический процесс, социализация. Каждая из этих категорий отражает взаимодействие сложных процессов и систем. Для того чтобы их исследовать, а тем более менять, необходимо опираться на определённые методологические основы.

Общенаучный уровень методологии на протяжении веков меняется и определяет парадигму[1], принятую в конкретный исторический период в данной науке.

В конце XX и начале XXI в. парадигма (как способ научного мышления, развивающего актуальное в науке) существенно изменилось. В научных исследованиях постепенно изменяется соотношение между частью и целым (теперь уже целое нельзя изучить, расчленяя его на элементы, нужно одновременно учитывать динамику целого); переход от мышления в терминах структуры к мышлению в терминах процесса; переход от объективной науки к эпистемной[2], то есть учитывающий описание процесса познания.

Будущей науке не потребуется твердой основы, на которой должен строиться «храм знаний», метафора храма заменяется метафорой сети. Происходит переход от поиска истины к приблизительному описанию; переход от философии доминирования и кон-

[1] Парадигма (от греч. παράδειγμα — модель, образец) — общепринятая в конкретном научном сообществе фундаментальная теория в определенной области знания. Педагогическая парадигма — совокупность подходов к решению проблем образования, используемая традиционной или современной педагогикой.

[2] Эпистемология — наука, изучающая структуру знания, его «устройство», то, как образуется знание. Гносеология большее внимание уделяет процессу познания, эпистемология — самому знанию.

троля над природой (включая в неё и человеческие существа) к философии сотрудничества и ненасилия[1].

Педагогическая парадигма также изменяется в соответствии с новыми требованиями времени. В табл. 9 приведена сравнительная характеристика отживающей и утверждающейся парадигм.

В педагогической науке существует педагогические парадигмы, включающие содержание образования и смысл обучения. Выделяется ещё и эзотерическая парадигма. Согласно её постулатам, педагогика — это деятельность посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная. Ее не нужно доказывать, а нужно постигать. Учение — путь к истине. Девиз: «Осознание — сила!». Основа педагогической технологии — осознание взаимосвязей всех явлений во Вселенной. Критерии результатов обучения определяются на уровне причастности обучающегося общечеловеческому, космическому.

Таблица 9

Сравнительная характеристика отживающей и утверждающейся парадигм

Научно-технократическая парадигма	Гуманистическая парадигма
В основе обучения — доказательство истинности конкретным научно-обоснованным опытом	В основе обучения — нахождение истины
Цель — точное знание.	Цель — вовлеченность обучающегося в процесс познания, поиска истины
Норма — соблюдение четких правил.	Установка — признание равного права каждого познавать мир без ограничений
Девиз: «Знание — сила!»	Девиз: «Познание — сила!»
Бинарные шкалы оценок: «да — нет», «знает — не знает», «владеет — не владеет». Система оценок приводит к состязательности и неравенству; предпочтение отдается «сильным» на данный момент	Шкала оценки успехов основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов

[1] Капра Ф. Дао физики: общие корни современной физики и восточного мистицизма. — М. : София, 2008. С. 387—395.

Научно-технократическая парадигма	Гуманистическая парадигма
Основа педагогической технологии — монолог преподавателя (ответы на вопросы, которые обучающийся не задавал). Как следствие — неравенство в системе «преподаватель — обучающийся»	Основа педагогической технологии — диалог или полилог. Характерные черты — богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, взаимообогащение. Диагностика успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных»
В основе — вера в знание и технический прогресс, который сделает людей счастливыми	В основе — любовь к обучающемуся, вера в его творческие возможности

Второй уровень методологии педагогики высшей школы — мировоззренческий.

Этот уровень также является общенаучным. Несмотря на то что любая наука направлена на получение объективных данных, система взглядов на мир самого исследователя чрезвычайно важна (а в науках, имеющих дело с человеком, особенно). Это связано с необходимостью выбора теории (или внутри теории одной из концепций) развития человека в социуме. Таких теорий множество, и они подробно описаны в философии и психологии.

По-разному смотрят на движущие силы развития личности экзистенциализм и позитивизм, бихевиоризм и гештальтпсихология, исторический материализм и идеализм, нарративный[1] и деятельностный подходы. В качестве классического примера влияния мировоззренческой позиции на построение педагогической теории можно привести взгляды Я. А. Коменского — педагога мирового уровня, заложившего основы педагогической теории. До него в обучении господствовал схоластический подход (в повседневном общении схоластикой часто называют знания, оторванные от жизни, основывающиеся на отвлечённых рассуждениях, не проверяемых опытом). Я. А. Коменский освоил многие направления познания, но наиболее сильно на него повлияли философские построения Ф. Бэкона, который в основу исследования ставил опыт (эмпирику), исследование природы чувствами, а затем уже разумом. Из этой идеи Я. А. Коменский выводит

[1] Современный подход в работе с личностью и группами, опирающийся на осознание человеком собственной жизненной истории.

принципиально иной метод обучения, который позднее стал важнейшим принципом, «золотым правилом дидактики» — это наглядность. Понимал её Я. А. Коменский достаточно широко: «все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкусить — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-то предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут несколькими чувствами»[1]. Сначала показать предмет, изучить его, а потом рассказать о нём (вспомните «Букварь» — картинки и буквы). В схоластике были только буквы и заучивание непонятных слов на латинском языке. Из философского, теоретического положения вытекает принципиально иной метод обучения, который позже вошёл во все европейские школы и учебники. Выделялись понятия, категории, строились предположения, разрабатывались теории, которые всегда опираются либо на психологическую, либо на философскую концепцию, из которой следуют определенные требования к организации практической работы по обучению и воспитанию будущих специалистов в высшей школе.

Третий уровень методологии педагогики высшей школы — теоретико-содержательный. Здесь исследователь должен учесть ведущие концепции именно педагогической деятельности. Исследование строится на основе установленных ранее закономерностей и принципов педагогического процесса. Отметим, что на основе психологических теорий и опыта деятельности педагогика высшей школы вырабатывает собственные концептуальные подходы к организации обучения, воспитания, социализации. Именно на этом уровне в полной мере начинают действовать специфические отличия, свойственные деятельности научно-педагогических работников системы МВД России.

В конце XX столетия в отечественной педагогике высшей школы наибольшее распространение получили личностный и деятельностный подходы в обучении и воспитании. Первый исходит из утверждения, что запросы и интересы личности определяют её актив-

[1] Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М. Педагогика, 1982. С. 384.

ность, целеустремлённость. Отсюда вытекает требование опоры на такие личностные качества, как направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы; сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Реализация этого подхода предполагает хорошее и разностороннее знание педагогом обучающегося (или воспитуемого) и опору на его собственную активность, самостоятельность, инициативу. Деятельностный подход означает, что только в процессе применения знаний на практике формируются социально важные качества, умения и навыки, опыт и его осмысление. Поэтому в рамках данного подхода основное внимание уделяется организации, усложнению и социальной направленности практических и проблемных занятий, в которые включается «человек обучающийся и человек воспитывающийся».

В системе высшего образования в последнее десятилетие получил распространение компетентностный подход. Его особенностью является стремление формировать компетенции определенного объема, которые преломляются через разнообразный практический опыт. Правильно организованный педагогический процесс нацелен на формирование способностей, мышления, опыта деятельности.

Именно на этом уровне, анализируя противоречия между реальным и возможным, исследователь ограничивает область своего исследования, выбирает конкретный объект и предмет своего научного интереса, анализирует знания и опыт в истории педагогики и реальной практике, строит гипотезу и намечает задачи по достижению намеченной цели. При этом учитываются принципы педагогического исследования — его объективность, всесторонность, комплексность, единство теории и практики, опора на личностные факторы, единство количественных и качественных характеристик, конкретно-исторический подход, специфика изучаемых явлений, процессов и фактов.

Последний — четвертый — уровень методологии педагогики высшей школы — научно-методический. Здесь основное внимание уделяется поиску (или выбору) методов изучения практики, субъекта деятельности, личности. Выбор этих методов (о них речь пойдёт

ниже) подчиняется общей концепции исследования, его целям, этапам и задачам.

Отдельно нужно сказать о методологии междисциплинарного исследования. Это особая форма взаимосвязи наук для изучения целостного объекта. Например, многие исследования в педагогике проводятся на стыке психологии и педагогики, теории менеджмента и педагогики, медицины и педагогики.

«Методологическое знание, независимо от иерархического уровня его рассмотрения, выступает как знание о целесообразной деятельности в той или иной предметной области, приводящей, в конечном счете, к оптимальным, наиболее продуктивным результатам. В этом смысле *методологический принцип* — это руководящая норма деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике»[1].

Для иллюстрации соотношения методологии, теории и практической деятельности приведем тезисы из диссертации Г. Ф. Кумариной.

Понятие индивидуализации имеет в педагогике неоднозначное содержание. Его следует рассматривать:

1) как методологический принцип воспитания, прямо соотносящийся с его главной целью — формированием всесторонне развитой личности;

2) как принцип теоретический, определяющий характер и содержание проектирования конструкций педагогической системы, ее основных элементов;

3) как принцип непосредственно практической деятельности, регулирующий выбор типов и режимов обучения, способы взаимодействия педагога с воспитанником в реальном учебном и воспитательном процессе.

Индивидуальность, по определению философов, представляет собой диалектическое единство общих, характерных для всех людей, и особенных, единичных признаков. Индивидуализация как методологический принцип базируется на общем социологическом законе

[1] Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие. — М. : ФЛИНТА, 2011. С. 20.

формирования личности, заключающемся в единстве процесса общения и обособления в человеческом сообществе; отражает взаимопроникновение и взаимообусловленность двух явлений — унификации человека в социуме и одновременно дифференциации, персонификации стилей жизни индивидов в рамках коллективной и творческой самодеятельности, где общественные интересы должны сочетаться с интересами личными.

Индивидуализация как теоретический принцип определяет построение, конструирование педагогических систем, направляет управленческие решения на преобразование сложившейся практики обучения и воспитания. Реализация этого принципа предполагает разработку таких моделей воспитательно-образовательной системы, которые включали бы в себя личность, индивидуальность и как цель педагогической деятельности, и как активный компонент самой системы, предопределяющей, наравне с социальным заказом, характер и содержание всех системообразующих структур.

Индивидуализация обучения как принцип практической деятельности означает возможно более полный учет индивидуальных особенностей каждого отдельного учащегося в реальном процессе обучения-воспитания; выбор, исходя из его интересов и учебных возможностей, оптимальных стратегий обучения, форм и методов конкретной учебно-воспитательной работы[1].

Методология выполняет две основные функции — мировоззренческую, определяющую общий подход к явлениям действительности, и гносеологическую, направленную на процесс познания педагогической действительности посредством всеобщего диалектического метода.

Мировоззренческая функция реализуется как опора на основы мироустройства, понимание места человека в этом мире, смысла его жизнедеятельности, творчества, критериев счастья. Благодаря осознанному взгляду на мир и человека в мире педагогический работник и обучающийся правильно определяют цели обучения и учения, вы-

[1] Кумарина Г. Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения : автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М., 1991. С. 20—23.

бирают адекватные целям методы и формы их достижения, предвидят результаты. С точки зрения диалектики как теории развития педагогические явления рассматриваются в единстве противоположностей, накоплении количественных изменений, переходящих в качественные. В этом и заключается диалектика развития педагогических явлений и процессов. Понимая ее, педагогические работники (и обучающиеся) могут продуктивно разрешать противоречия, возникающие в процессе профессионального обучения, осознавать причины застойных явлений в педагогике и собственном развитии. Так обеспечивается единство деятельности педагогического работника и обучающегося, их сотрудничество, которое интенсифицирует развитие обучающегося как специалиста, профессионала.

Помимо законов диалектики, педагогическая наука использует ее принципы подхода к объектам изучения.

Прежде всего, реализуется принцип объективности, то есть рассмотрения и оценки педагогических явлений такими, какие они есть, без односторонности и субъективных оценок.

Принцип единства теории и практики предполагает, что обобщения и теоретические выводы делаются исследователем на основе анализа значительного эмпирического материала, доказательности выводов с помощью методов математической статистики. Познаваемость как принцип диалектики, утверждающей, что все в мире познаваемо (следовательно, в обучении и воспитании преодолимы самые серьезные трудности при соответствующих условиях и способах интеллектуального и физического труда).

Значимым является принцип детерминизма, то есть причинно-следственной обусловленности любого педагогического явления. Важен и принцип историзма, в соответствии с которым оценка тех или иных педагогических фактов соотносится с конкретно-историческими и социально-культурными условиями, в которых они проявляются. Методологическим принципом является и принцип развития, то есть утверждение, что все в природе, обществе, познании находится в непрерывном движении.

Успех изучения педагогических явлений во многом зависит от реализации принципа всесторонности в ходе анализа их сущности. Если охвачены, изучены основные стороны предмета, явления, то можно прийти к объективным, правильным выводам, оценкам. При одностороннем же рассмотрении вне связи предмета с другими явлениями неизбежны погрешности, ошибки, искажения.

Наконец, в качестве одного из методологических принципов утверждается творческий подход. Опыт убеждает в том, что нельзя глубоко изучить, спрогнозировать то или иное педагогическое явление, не осуществляя поиска новых, нетрадиционных решений, не давая своего объяснения новым фактам, не проявляя научной смелости.

С учетом перечисленных принципов рассматриваются приоритетные методологические проблемы педагогики высшей школы. Среди них первостепенное значение приобретает исследование:

— законов воспитания, обучения, развития и формирования, профессиональной деятельности педагогических работников и учебной деятельности обучающихся как составных элементов педагогического процесса;

— предмета и принципов педагогики высшей школы в системе непрерывного образования;

— диалектики взаимосвязи педагогического процесса в образовательной организации высшего образования с социальной средой, формами общественного сознания;

— формирования и развития личности обучающегося как субъекта педагогического процесса;

— социально-педагогических противоречий — источника развития обучающегося и педагогического процесса;

— диалектики взаимосвязи национального и общечеловеческого в воспитании взрослого человека;

— философских, социальных, психологических и педагогических основ формирования содержания и обоснования методов высшего образования;

— диалектики социального и биологического, целенаправленного и стихийного в развитии обучающихся;

— диалектики общего, особенного, индивидуального и логики педагогического мышления.

Таким образом, теоретико-познавательная функция методологии реализуется в цикле познания: научные факты — модель — гипотеза — следствия — экспериментальная проверка следствий. Процесс познания в педагогической науке эффективен лишь тогда, когда исследуемое явление вычленяется из его связей, выделяются существенные для формирования теоретического обобщения черты или отношения (в отвлечении от подробностей частного порядка).

Контрольные вопросы:

1. Что составляет объект и предмет педагогики высшей школы?
2. Назовите основные педагогические идеи в истории педагогики.
3. С чем было связано становление педагогики высшей школы?
4. Перечислите основные понятия (категории) педагогики высшей школы и дайте им краткую характеристику.
5. Как соотносится между собой сущность понятий «обучение» и «воспитание»?
6. Назовите основные задачи педагогики высшей школы.

Глава 11. СОДЕРЖАНИЕ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

11.1. Понятие и сущность содержания высшего образования.
11.2. Система образования.
11.3. Инновационные процессы в высшем образовании.

11.1. Понятие и сущность содержания высшего образования

С момента своего создания в человеческих сообществах, государствах образование служило выполнению социальной миссии — подготовки молодого поколения, способного защищать, укреплять, развивать государство и получать при этом возможность самореализоваться и удовлетворять свои интересы. Образование — главный социальный институт, обеспечивающий интеграцию нового поколения граждан в историю и современную жизнь страны, сохранение культуры ее народа, независимости и обеспечение благополучного будущего следующих поколений, то есть включение образования в устойчивое прогрессивное развитие общества. Образованию принадлежит роль главного цивилизационного фактора в стране, оно выполняет свою социальную миссию, когда играет социально-опережающую роль в развитии страны и граждан[1].

Содержание высшего образования является важнейшим компонентом образовательного процесса в высшей школе. Именно оно определяет качество подготовки специалистов, а также выбор методов и средств обучения, критерии оценки знаний, умений, способностей, компетенций, самостоятельности и активности обучающихся.

[1] Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / под ред. В. В. Рубцова и А. М. Столяренко. — М. : ИНФРА-М, 2014. С. 5.

Содержание высшего образования разрабатывается и совершенствуется под влиянием большого количества факторов. Среди них — недостатки образовательного процесса, связанные с качеством учебно-программной документации. Ф. В. Шарипов относит к ним такие, как перегрузка обучающихся учебными занятиями и внеаудиторной работой, что сокращает время для их самовоспитания и развития; неразработанность междисциплинарных связей при освоении разнопрофильных дисциплин; дублирование схожих учебных тем в различных дисциплинах; недостаток заданий, стимулирующих развитие у обучающихся творческих способностей, нестандартного мышления и самостоятельности; поверхностный подход к отбору содержания вопросов для учебных программ[1]. В образовательных организация МВД России к этим факторам добавляются значительная регламентированность всех этапов образовательного процесса, отношения субординации и более строгие требования к дисциплинированности всех субъектов, а также необходимость выполнять множество служебных обязанностей, поскольку с момента начала профессиональной подготовки обучающиеся становятся сотрудниками органов внутренних дел.

Содержание образования, определяемое целями и задачами на разных этапах развития общества, носит исторический характер. Неодинаково содержание образования в различных социально-экономических системах. Изменения в содержании образования происходят по мере изменения условий жизни, развития производства и научного знания.

В конце XVIII – начале XIX в. сложились две основных теории построения содержания образования — теории материального и формального образования.

Сторонники материальной теории (ее ещё называли теорией дидактического материализма или энциклопедизма) утверждали, что целью образования должна быть передача ученикам по возможности самого широкого объема знаний из разных сфер науки и практики. Такой взгляд поддерживали многие общественные деятели и педагоги. Особенно этот подход был выражен в XVII—XVIII вв., в эпоху Про-

[1] Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. — М. : Логос, 2016. С. 49.

свещения. Сообщество французских просветителей так и называли — энциклопедисты. Они поставили перед собой задачу создать энциклопедию научных достижений во всех сферах человеческой деятельности. Развитие науки и обширные знания считались основой социальных преобразований. Только широко образованный человек мог быть полезен обществу и развивать его. И до настоящего времени школьное и университетское образование во многих странах строится на принципах освоения широкого спектра знаний.

Сторонники формального образования (теории дидактического формализма) рассматривали содержание обучения как средство развития мышления, логики, краткой и точной речи, любознательности, умения выражать свои мысли. Этот подход активно развивал И. Ф. Гербарт в начале XIX в.; именно его считают основоположником воспитывающего обучения, которое формировало личность обучающегося за счет содержания изучаемых текстов, задач, видов упражнений. При отборе содержания образования предпочтение отдавалось математике, латинскому и греческому языкам. Л. Данилкин, анализируя содержание образования в симбирской гимназии 80-х гг. XIX в., отмечал, что латинского и греческого было по шесть-семь уроков в неделю, в полтора раза больше, чем русского и математики. Гимназисту приходилось переводить с русского на латынь и обратно на протяжении восьми лет обучения десятки тысяч фраз такого типа: «Никто, если бы не любил Отечества, не обрекал бы себя на смерть ради него», «Никого не ставлю я выше моего друга по честности, твердости, величию духа, по любви к Отечеству», «Отечество дороже жизни для хороших граждан», «Я считаю погибшим того, у кого погиб стыд» и т. д. За всеми этими латинскими и греческими изречениями, — пишет автор, — стоял не только набор лингвистических правил, но и система ценностей, этическая задача: воспитание «нравственной осанки», подготовка яркой личности, для которой пожертвовать собой на благо Родины, товарищей — не только обязанность, но и привилегия. Вместе с тем выдерживали такую подготовку далеко не все гимназисты, в следующий класс переходила лишь половина

учеников. Из 55 мальчиков, поступивших в симбирскую гимназию в 1879 г., сдавали выпускные экзамены лишь 8 человек[1].

И материальная, и формальная теории имели свои достоинства и недостатки. Возможности их соединения и углубления обосновывал К. Д. Ушинский. По его мнению, воспитание и обучение должны быть направлены на развитие интеллектуальных сил человека, умения думать, рассуждать, приучать пользоваться знаниями. Идея единства дидактического материализма и дидактического формализма реализуется в современной педагогике, хотя термины и понятия за полтора столетия развития существенно изменились.

К началу XX в. была сформулирована теория дидактического прагматизма (или утилитаризма). Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от обучающихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность обучающихся. В России идеи и формы обучения на этой основе внедрялись в практику общеобразовательной и высшей школы лишь в первые годы советской власти. К 1930-м гг. содержание образования постепенно унифицировалось, был взят курс на всестороннее развитие личности и единую трудовую школу.

В американской общеобразовательной и высшей школе теория дидактического прагматизма получила широкое распространение, определяя отбор содержания и методов учебной работы. В соответствии с постулатами этой теории обучающимся предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспосабливалась к прагматическим запросам обучающихся, их интересам. Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия

[1] Данилкин Л. Ленин. Пантократор солнечных пылинок. — М. : Молодая гвардия, 2017. С. 24—25.

и привела к изменению законодательства в сфере образования. Был расширен круг обязательных для освоения учебных дисциплин.

Каждая из теорий формирования содержания образования (дидактического материализма, формализма, утилитаризма) отвечала запросам своего времени, но их элементы прослеживаются в высшей школе до сегодняшнего дня. В результате появилась ещё одна интегральная теория отбора содержания образования — функциональный материализм. Её автором считается польский ученый В. Оконь, который утверждал необходимость такого содержания образования, которое бы обеспечило получение и знаний, и умений пользоваться этими знаниями в своей деятельности, то есть должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью. Содержание учебных предметов должно строиться вокруг ведущей идеи (в биологии — идеи эволюции, в математике — идеи функциональных зависимостей, в истории — исторической обусловленности и т. д.)[1]. То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим и деятельностным подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы обучающиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы обучающихся.

В 50-е гг. XX столетия в России была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением в образовательной процесс программированного обучения. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько — каким образом его передать обучающимся, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотрение теоретических концепций позволяет сделать вывод о том, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

---

[1] Оконь В. Основы проблемного обучения. — М. : Просвещение, 1968. — 208 с.

В традиционной педагогике под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе социальная ценность человека состоит в его эрудированности, умении оперировать этими знаниями в практических целях. На второй план отодвигаются способности творчески подходить к выполнению профессиональных задач, самостоятельно мыслить, гибко адаптироваться к быстро меняющимся условиям социально-экономической жизни. Недостаточность такого подхода особенно проявилась в отборе содержания образования в начале XXI столетия, с появлением большого количества новых профессий, информатизации и роботизации производства.

Одновременно с эпохой постиндустриального развития экономики в социальную жизни внедрялись идеи гуманизации социальной жизни, и на этой основе утверждался личностно-ориентированный подход к определению содержания образования. Этот подход отражен в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева и др. Согласно взглядам этих исследователей, у обучающихся должны быть сформированы социально значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды; нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия; толерантное отношение к инакомыслящим и т. д.

Содержание образования в свете личностно-ориентированного подхода представляется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

— опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);

— опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

— опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

— опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет обучающемуся действовать самостоятельно, творчески; вносить собственный вклад в существующую систему отношений. Для научно-педагогических работников образовательных организаций системы МВД России личностно-ориентированный подход, опирающийся на разнообразный опыт (позже — компетентность) обучающихся особенно важен, поскольку несет в себе значительный воспитательный потенциал профессионального образования. При таком подходе к отбору содержания образования сама по себе профессия является феноменом культуры, накопленного человечеством опыта решения профессиональных задач, которые постоянно усложняются, как и пути их решения.

Статья 12 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что образовательные программы определяют содержание образования; содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

В современной педагогической теории и практике отбор содержания высшего образования подчиняется определенным принципам. Среди них:

— принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и компетенций, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума);

— принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения (предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса; при отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия; он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках);

— принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебная дисциплина, учебный материал, педагогическая деятельность);

— принцип гуманизации содержания образования (направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения обучающимися общечеловеческой культуры; этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой обучающихся, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения);

— принцип фундаментализации содержания образования (предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей; обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков; оно является и средством вооружения обучающихся методами самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков и компетенций);

— принцип соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности, компонентами

которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Указанные принципы являются главными ориентирами в процессе отбора содержания образования по всем учебным дисциплинам. Такой отбор осуществляется по критериям полноты и системности видов деятельности, нужных для формирования профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, развития интеллектуальных способностей, нравственных, организаторских и других личностных качеств.

Содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценностные ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков для себя, окружающих, общества в целом), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу. «Образование есть наука и искусство вооружить людей разного возраста знанием трудностей и проблем, с которыми им неизбежно или с высокой степенью вероятности придется столкнуться в жизни, и дать им средство для преодоления этих трудностей и решения данных проблем»[1].

Другими критериями отбора содержания высшего образования являются критерии:

— высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный курс и систему учебных дисциплин, изучаемых в образовательной организации высшего образования;

— соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины;

— учета международного опыта построения содержания высшего образования.

Таковы принципы и критерии формирования содержания высшего образования, которые в полной мере должны учитываться при отборе содержания профессиональной подготовки педагогическими работниками высшей школы системы МВД России.

---

[1] Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. … д-ра психол. наук. — М., 1992. С. 44.

В логике традиционной знание-центристской и предметно-центристской парадигмы образование рассматривается как создание человека по образу и подобию определенного идеала, при котором человек образованный — это личность, усвоившая социальный опыт.

Гуманистическая парадигма образования трактует понятие «образование» как создание образа «Я», при котором образовывающийся человек — это личность, расширяющая свой субъектный опыт в образовательных системах, это построение обучающимся живого знания, то есть личностно значимого[1]. Цели современного образования обращены на создание условий для развития, саморазвития, которое не может быть законченным, кроме как на каком-то отдельном отрезке жизненного пути; главная задача образовательных систем при этом заключается в том, чтобы научить обучающегося учиться самостоятельно.

Для обучающегося требование «научиться учиться» означает[2]:

— развивать у себя интеллектуальную, информационную культуру, культуру самоорганизации и исследовательскую культуру;

— научиться делать (действовать); это предполагает развитую потребность к постоянному познанию, умение работать в разных условиях, удовлетворять познавательную потребность собственными силами, наличие компетентности;

— научиться жить вместе, что предполагает сформированное отношение к другому человеку как ценности, требует принятия, понимания другого, оказания ему помощи;

— научиться жить в мире с самим собой, что означает, прежде всего, саморазвитие через мотивацию, рефлексию, действия, эмоции; образование должно помочь обучающемуся быть субъектом (собственной жизнедеятельности; предметной деятельности; деятельности общения; деятельности самосознания).

Образование — общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями по-

[1] Методология и технология профессионального образования : учебник / М. Р. Илакавичус, А. С. Душкин, Е. И. Мещерякова [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. — СПб.: СПбУ МВД России, 2023. — 468 с.

[2] Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. С. 28.

следующим социального опыта, представляющий собой биосоциальный процесс становления личности и индивидуальности, состоящий из трех основных структурных аспектов:

— познание, обеспечивающее освоение знаний и опыта, накопленных человечеством;

— воспитание личности, обеспечивающее преемственность ценностей и смыслов жизнедеятельности человека;

— физическое, допрофессиональное и профессиональное развитие.

Общеизвестно, что образование как процесс становления личности включает в себя три компонента: обучение, воспитание и развитие. Кроме процессуального аспекта, категория «образование» имеет еще три аспекта: ценность, система и результат[1].

Ценностная характеристика образования предусматривает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков:

— образование как государственная ценность;

— образование как общественная ценность;

— образование как личностная ценность.

В настоящее время человечество переживая этап постиндустриального общества, по-новому осмысливает процессы развития человека и его образования. В таком обществе на первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Основным ресурсом такого развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. В XXI в. во всем мире образование во всех его формах признается важнейшим механизмом обеспечения прогресса в целях устойчивого развития общества. Образование рассматривается не как самоцель, а как основной механизм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни.

Государственная программа развития образования, принятая в Российской Федерации, — это не перенос западных образцов в нашу культуру и нашу систему образования, это желание осовременить их с учетом специфических особенностей, попытка найти в сво-

[1] Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. С. 16.

их традициях такую точку опоры, которая помогла бы раскрыть человеческий потенциал с учетом мировых тенденций.

Таким образом, необходимость овладения системой педагогических знаний, умений, значение педагогической культуры для научно-педагогических кадров (к которым относятся не только преподаватели высшей школы, но и руководители подразделений органов внутренних дел) обусловлены ролью гуманитарных наук в современном мире. Ныне без научных знаний, а главное — без развитого на основе овладения системой знаний педагогического мышления — невозможно эффективно решать вопросы управления, организации взаимоотношений, формирования личности подчиненных.

11.2. Система образования

Ранее мы видели, какие сложные задачи стоят перед теорией и практикой обучения. А если учесть, что обучения без воспитания фактически не бывает, становится ясно, что реализация достижений современной педагогики (и дидактики в том числе), возможна лишь через организацию структурированных образовательных систем.

Система образования в России определена в гл. 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая так и называется. Согласно ст. 10 данной главы, эта система включает:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты и самостоятельно устанавливаемые требования, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Обратим внимание, что первым пунктом системы образования закон определяет образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Это очень важно и неслучайно. Любая система организуется вокруг каких-либо системообразующих структур. В данном случае это стандарты и требования. Какие бы структурные элементы (организации, субъекты, физические или юридические лица) ни включались в систему, они должны подчиняться единому закону. Только в этом случае система будет функционировать слаженно и может развиваться в многообразных направлениях.

Значение единых стандартов и требований стало особенно понятным в середине 90-х гг. XX в. С осуществлением социально-экономических преобразований в период перестройки в российской системе образования появилось большое количество разнообразных образовательных организаций, в том числе негосударственных. Преподаватели работали по авторским программам и учебникам, профессиональная высшая школа готовила специалистов по новым востребованным профессиям, часто по ускоренным программам. Выпускники разных школ, институтов, университетов обладали разным уровнем подготовки по одной и той специальности, что приводило к снижению требований профессионализма. Эти обстоятельства обусловили необходимость разработки образовательных стандартов.

Структура системы образования включает множество субъектов — это организации, педагогические работники, обучающиеся и их родители; органы власти и управления на разных уровнях — от федеральных до муниципальных; организации, отвечающие за обеспечение и оценку качества образовательной деятельности. Учтены также разного рода объединения и общественные организации, работающие в сфере образования.

Образование в России подразделяется на общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В целом эти ступени обеспечивают право граждан на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

В Российской Федерации установлены следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование.

Профессиональное образование строится по следующим ступеням: среднее профессиональное; высшее — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

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

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

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

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Система образования создает усло-

вия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Вместе с тем процесс становления отечественной школы на демократических началах еще далеко не завершен. Начало XXI столетия характеризуется неведомыми до сих пор темпами распространения информации и возрастанием ее роли для развития любого общества. Создание и распространение информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», которая дает возможность подключиться к крупнейшим библиотекам мира, исследовательским центрам, связаться с любой образовательной организацией, объединением по интересам и т. п., создает принципиально иную ситуацию для развития человека. Неслучайно характерной чертой современного образования стала интернациональность образовательных концепций.

Российская Федерация активно участвует в международных исследовательских проектах, позволяющих строить систему образования в стране с учетом мировых тенденций в его развитии. Проводится совместный системный анализ инновационного опыта в образовании разных стран.

Важнейшей проблемой, объединяющей усилия мирового сообщества, является экологический кризис. Борьба за спасение планеты заменяет идеологическое противостояние и становится организующим фактором нового мирового порядка. Уровень грамотности населения страны определяет возможность дальнейшего развития общества.

Проекты образования XXI в. нацелены не столько на приобретение человеком суммы знаний, сколько на овладение способами приобретения знаний и соответствующих навыков, на умение логически мыслить, проверять и усваивать информацию. Информатизация общества рассматривается как путь к смене цивилизации.

Телекоммуникационные проекты в образовании носят глобальный характер, обеспечивая способствование сотрудничеству ученых многих стран в международном проекте по оценке уровня знаний

учащихся в различных областях. Получаемые результаты влияют на принятие решений в сфере образования, на введение тестовых заданий к международным стандартам обучения, на исследовательскую культуру отечественных педагогов.

Система образования в МВД России в значительной мере включена в решение глобальных проблем. Международный терроризм, интернациональная полиция, безопасность информационных систем, развитие технических средств диагностики и раскрытия преступлений — эти и многие другие вопросы требуют обмена информацией между правоохранительными органами разных стран, в том числе и в сфере подготовки специалистов и кадров высшей квалификации.

Итак, мы можем заключить, что с середины XX столетия начинается сближение демократических принципов организации образования с централизованно регулируемыми системами образования в разных странах. Педагогический поиск в развитых государствах идет по пути выявления оптимального соотношения централизации управления и самостоятельности школы, ее разнообразия при сохранении единых стандартов. Во всех промышленно развитых странах разрабатываются проекты образования, ориентированные на XXI в., где развитие индивидуальных способностей, умения получать знания самостоятельно и формирование глобального мышления, интернациональных ценностей (при сохранении национальной идентичности и патриотизма) становятся ведущими.

В последние четыре десятилетия система образования в большинстве развитых стран постоянно находится в состоянии преобразования. Педагогическая практика меняется в ответ на динамичные социальные процессы. Педагогическая теория пытается осмыслить тенденции развития педагогики в каждый конкретный период времени, а также прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Этот процесс постоянного реформирования определяется двумя основными факторами — стремительно нарастающими процессами глобализации в экономике и постиндустриальным развитием производства. Отсюда быстрое распространение высокотехнологичных производств, информатизация всех сфер человеческого бытия и множество других процессов, которые не всегда носят позитивный ха-

рактер. Система образования всегда отвечала на запросы общества. Не является исключением и современная школа, в том числе высшая профессиональная. Изменению подвергаются все основные ее составляющие — цели, методы, организация.

Главная причина, которая обусловила утверждение новых систем образования, заключается в том, что в современном мире получаемые знания быстро устаревают; крайне необходима способность воспринимать новое, стремление к учению, чтобы оставаться на высоком уровне профессионализма. Учиться на протяжении всей жизни — это требование позволяет специалисту любого профиля адаптироваться в условиях быстро меняющейся социальной жизни.

Поэтому, в частности, особое значение в непрерывном образовании приобретает грамотно организованная система повышения квалификации. Она призвана дать более современные знания по предмету, повысить теоретическую и методическую грамотность за счет освоения актуальных проблем профессиональной деятельности, обмена опытом.

Не менее важную роль в связи с этим играет самообразование, которое удовлетворяет индивидуальные потребности специалиста, обеспечивающие его профессиональный рост и интерес к профессии.

В настоящее время в международной системе образования реализуется компетентностный подход. Этот подход также начал развиваться в середине 90-х гг. XX в., но глубокое обоснование получил в последнее десятилетие.

Понятие «компетенции» или «ключевые квалификации» было обосновано в середине 70-х гг. XX в. в Германии. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому; обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Применительно к гуманитарным профессиям это понятие получило название «ключевые компетенции» и было включено в рекомендации Международной организации труда применительно к подготовке рабочих и обслуживающего персонала современного типа.

Исследования показывают, что данный подход отражает такое содержание образования, которое не сводится к знаниям, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в разнообразных ситуациях. Например, в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, этических нормах и поступках; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы (жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способы разрешения конфликтов). Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. По мнению исследователей, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение» означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений, то есть образование строится на основе проекта решения жизненно значимой проблемы.

Как видим, компетентностный подход в образовании — это современный более широкий взгляд на те процессы, которые мы обсуждали выше, когда говорили о современных дидактических моделях и новых целях образования.

Внедрение компетентностного подхода, сталкивается с рядом трудностей и вызывает в педагогическом сообществе дискуссии. В частности, предлагается определить четкое место данного подхода в условиях реформирования образования на современном этапе.

Отмечается, что компетентностный подход — это лишь одно из направлений реформирования образования, а его роль значительно преувеличивается. Смещение со знаний на компетенции требует перевода всех образовательных стандартов с языка знаний на язык компетенций; требуется определить соотношение знания и компетенций. При этом знаниевая модель должна сохраняться, наряду с компетентностной, особенно когда речь идет об освоении фундаментальных наук.

Компетентностный подход эффективен для подготовки специалистов-практиков. Но «человек знания», широких фундаментальных исследований требует иной подготовки. Обращает на себя внимание, что, принимая понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве полезных рабочих терминов, научно-педагогические сообщества в странах с давно сложившимися первоклассными научно-образовательными традициями, не отказываются от знаниевого подхода, а развивают его, наряду с компетентностным.

В высшем образовании специалистов гуманитарного профиля, в том числе при подготовке сотрудников органов внутренних дел, предлагается четко определить соотношение знаний и компетенций, важных для эффективной профессиональной служебной деятельности.

Таким образом, процессы реформирования, происходящие в последнее десятилетие особенно интенсивно, тесно связаны с социально-экономическим положением в стране, с явлениями глобализации и сотрудничества между странами, информатизацией всех сфер жизни общества. Изменения в системах образования многоплановы, затрагивают все его уровни — от методологии, целей и методов до правовой базы, и организации на всех уровнях управления системой образования.

11.3. Инновационные процессы в высшем образовании

В начале XX в. формируется новая область знания — наука о новом, нововведениях, которая изучала закономерности возникновения, развития и внедрения новшеств в материальном производстве. Однако в скором времени нововведения шагнули в социальную сферу, следовательно, и в образование, в котором и закладываются основы педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика — сфера науки, изучающая процессы развития образовательных организаций, связанные с созданием новой практики образования.

В настоящее время в Российской Федерации происходит качественное обновление системы образования в соответствии с общемировыми стандартами; одним из направлений является инновационная деятельность. В соответствии со ст. 20 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации и приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации.

Инновационная деятельность ориентирована на разработку, апробацию и внедрение новых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий, на совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

При осуществлении экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом.

Понятие «инновация» является синонимом нововведения или новшества. Слово «инновация» имеет латинское происхождение (in— и novus). В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Инновации — существенный элемент развития высшего образования. Они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном про-

странстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере высшего образования и трансформации его содержания и качества.

Категория «инновационная деятельность» рассматривается глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики. Это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация — нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности». «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан»[1].

Инновационные процессы в высшем образовании как процессы, направленные, прежде всего, на качественное обновление педагогической деятельности, относятся к разряду малоизученных дидактических явлений. Педагогические инновации с трудом поддаются полной классификации и технологизации, что приводит к трудностям в их интерпретации и использовании в педагогической практике.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опы-

[1] Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М. : Наука, 1997. С. 17.

та и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику[1].

Инновационная направленность деятельности образовательных организаций высшего образования, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики. Усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных дисциплин (модулей) требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике высшей школы связана как с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, так и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. По своему смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Отсюда следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения.

Таким образом, инновации — это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства высшего образования.

К инновационным механизмам развития обучения относят:

— создание творческой атмосферы в образовательных организациях высшего образования; культивирование интереса к новшествам в научном и педагогическом сообществе;

[1] Нимировская Ю. К. Диссеминация инновационного педагогического опыта в образовательных организациях МВД России: опыт осмысления // Евразийский юридический журнал. 2022. № 9 (172). С. 477—479. DOI 10.46320/2073-4506-2022-9-172-477-479.

— создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;

— интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых экспериментальных образовательных систем.

Итак, особенностями и отличительными чертами педагогических инноваций являются:

1. Предмет инновационной деятельности — личность, неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями.

2. Зависимость от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом.

3. Психологическая готовность педагога к принятию и реализации педагогических инноваций.

Основной целью инновационных технологий высшего образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационного обучения является формирование специалиста нового типа, обладающего современными профессиональными и правовыми знаниями, профессионально специализированными компетенциями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения профессиональных задач в повседневных и особых обстоятельствах.

Задачами инновационных процессов в высшем образовании является качественное изменение личности обучающегося по сравнению с традиционной системой, развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, использование новейших достижений науки и практики.

Отличительной чертой новых образовательных технологий является особое внимание к индивидуальности человека, его личности,

ориентация на развитие самостоятельного, активного мышления. Этот подход рассматривается как альтернативный традиционному подходу, основанному главным образом на усвоении готовых знаний. Происходит смена приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных (контактных) занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого обучающегося с учетом его особенностей и исходных профессиональных знаний, умений и навыков. Во главу угла процесс ставится познания, а не преподавание, как при традиционном обучении.

Практическая реализация инновационной модели образовательного процесса предъявляет соответствующие требования к преподавателю, меняет взгляд на его профессионально значимые качества.

К основным требованиям инновационной модели образовательного процесса относятся следующие:

— осознанная потребность будущих специалистов в постоянном развитии необходимых компетенций и их последующей профессиональной деятельности;

— переход от традиционной системы обучения к системе по управлению познавательной деятельностью на основе применения перспективных педагогических, информационных технологий;

— субъектом образовательного процесса является обучающийся.

Критерии инновационных процессов в высшем образовании:

— новизна (различают следующие её уровни: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная; каждый из уровней отличается степенью известности и областью применения);

— оптимальность (внедрение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах);

— высокая результативность (определенная устойчивость положительных результатов в педагогической деятельности);

— возможность творческого применения инновации в массовом опыте (после апробации и объективной оценки педагогическая идея или технология может быть рекомендована к массовому внедрению).

Элементами структуры инновационного образовательного процесса являются:

— адаптация инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий;

— переход на интерактивные методы обучения и технологии реального времени;

— использование мультисервисных технологий, телекоммуникационного оборудования;

— внедрение полного технологического цикла инновационного обучения как качественно новой формы обучения.

Таким образом, под инновационными процессами в высшем образовании понимают системную обоснованную педагогическую деятельность по приведению модели обучения в соответствие с требованиями, направлениями и динамикой социальной и профессиональной практики.

В основе классификации инновационных процессов в образовании лежат два подхода — исторический и логический.

Исторический подход отражает эволюцию развития и технологическую последовательность реализации инновационных технологий в образовательной практике. С позиции исторического основания классификацию инновационных технологий обучения можно представить в виде двух основных взаимозависимых видов — *ретроспективные,* в основе технологической реализации которых лежит проблемный метод, и *современные,* методическую основу которых образует соответствующий технический носитель. Реализация каждого из видов инновационных технологий предопределяет образование соответствующих интерактивных обучающих систем, имеющих отличительные признаки.

Известно, что деятельность любого преподавателя наполнена спектром инновационных форм и приемов. Но не каждая такая практика образует педагогические технологии, тем более инновационного типа.

Как показывает образовательная практика, опыт внедрения инновационного обучения проявился в двух основных *направлениях*.

1) *адаптация* инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий с обучающимся (в этом случае можно говорить

о дифференцированном использовании потенциала инновационного обучения в образовательном процессе);

2) организация полного технологического цикла инновационного обучения для решения учебно-профессиональных задач (как правило, подобный опыт имеет место при модульной, инновационной переподготовке специалистов различной специализации).

Комбинация инновационных технологий «создает метод» образования, ведущий к появлению качественно новой генерации специалистов, сокращению процессов их профессиональной адаптации к изменяющимся условиям практики, к фокусированию обучения на развитии функциональности специалиста, проявляющейся в его способности сохранять и развивать профессиональные качества своей деятельности при действии дестабилизирующих факторов. Это подтверждает необходимую целесообразность построения модели обучения на принципах функционального предназначения, позволяющей будущему специалисту «дидактически усвоить» систему своей профессиональной деятельности.

Основными этапами инновационного обучения являются:

— уяснение специалистом модели своей деятельности;

— развитие опыта профессиональной самореализации;

— подготовка к выполнению задач повседневной деятельности;

— подготовка к экстремальной профессиональной деятельности.

Основу инновационного обучения можно представить в виде модели личностно-ориентированной учебной ситуации[1].

К основным параметрам личностно-ориентированной ситуации можно отнести:

— рефлексивную самоорганизацию педагогического субъекта, проблематизацию опыта его деятельности;

— направления личностно-ориентированного развития;

— рефлексивные аспекты инновирования обучения и инновационной культуры преподавателя.

Становление обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности возможно в единстве следующих процессов —

[1] Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос, 1999. С. 89.

самоопределения, самопознания и самоактуализации. Составляющими проблематизации опыта деятельности как средства развития обучающегося выступают опыт личности, структура жизненных смыслов, правила самоорганизации внутреннего мира.

Анализ исследований показал, что построение личностно-ориентированной ситуации технологически осуществляется в трех основных направлениях: гносеологическом, аксиологическом и нормативном. Эти направления могут быть рассмотрены как самодостаточные рефлексивные методы развития преподавателем мотивации познавательной деятельности обучающихся, а технология реализации данных направлений выступает профессиональным аспектом рефлексивной культуры обучающегося.

Основной целью гносеологического направления является целенаправленное развитие креативности, рефлексивных качеств (эвристичность, критичность, системность) мышления обучающегося, что способствует усвоению ими не только многообразия готовых форм социального знания, но и возможности прямого диалога социальной теории (практики) и их сознания.

Инноватика в образовательных организациях МВД России связана, в первую очередь, с поиском содержания и методов профессиональной подготовки, позволяющей выпускникам высшей школы быстро овладевать новой техникой, новыми методами раскрытия преступлений, противодействия совершенствующимся в техническом отношении способам преступных действий и, что особенно важно, морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел в условиях информационной борьбы.

Таким образом, под сущностью инновационных технологий в высшем образовании понимается использование интерактивной технологии соединения в образовательном процессе моделей экстенсивного (цель — передать обучающемуся как можно больше знаний, вооружить его накопленным опытом общественной практики), продуктивного (подготовить обучающегося к конкретному виду деятельности, сформировать его как специалиста) и интенсивного (не только дать обучающемуся знания, но и выработать у него стремление к постоянному их самосовершенствованию) обучения.

Контрольные вопросы:

1. Какие факторы определяют содержание высшего образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания высшего образования.
3. На основе каких принципов определяется содержание высшего образования?
4. Каковы критерии отбора содержания образования?
5. Какие элементы включает система образования в Российской Федерации?
6. Назовите уровни высшего образования в Российской Федерации.
7. Перечислите критерии инновационных процессов в высшем образовании системы МВД России.

Глава 12. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

12.1. Базовые положения дидактики высшей школы.
12.2. Философские основания современной дидактики высшей школы.
12.3. Актуальные аспекты дидактики высшей школы.
12.4. Воспитывающее обучение в высшей школе МВД России.

12.1. Базовые положения дидактики высшей школы

Дидактика высшей школы является относительно молодой областью педагогики (около 30 лет), что определяет широту спектра актуальных исследований в части, касающейся специфики обучающихся и содержания их обучения. Однако нельзя сказать, что специфика высшей школы делает ее кардинально иной в отношении базовых положений классической дидактики. История термина «дидактика» объединяет целые эпохи развития цивилизации. Дида́скалом (греч. διδάσκαλος) в Древней Греции называли учителя. Пройдет не одно столетие, и в 1120 г. французский мыслитель, христианский педагог, талантливый организатор Гуго Сен-Викторский изложит основы организации обучения в труде Didascalicon («Наставительное поучение» — Eruditio didascalica). Еще через почти полтысячелетия выйдут в свет труд В. Ратке «Краткий отчёт из дидактики, или искусство обучения Ратихия» и всемирно известная книга Я. А. Коменского «Великая дидактика».

Сегодня нет единого определения дидактики, есть понятийная рамка, в которой размещаются многочисленные интерпретации. Так В. В. Краевский трактовал дидактику как «педагогическую теорию обучения, дающую научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм»[1]. По мнению А. В. Хуторского, ди-

[1] Основы обучения: дидактика и методика : учебное пособие / под ред. В. В. Краевского. — М. : Академия, 2008. С. 10.

дактика - наука об обучении, включающая в себя множество теорий обучения. «Именно дидактика — та область научной деятельности, в которой изучается, осмысливается, разрабатывается, проектируется как само обучение, так и теории, его определяющие»[1]. В. И. Хальзов определил дидактику как «часть педагогики, изучающую и определяющую все вопросы, связанные с обучением: его теории, концепции, цели и организацию, закономерности, принципы и правила деятельности учителя (преподавателя), технологии, методы, средства и формы эффективного обучения в конкретных культурно-исторических и социальных условиях»[2]. Мы видим, что при всех нюансах у определений есть общий смысл: дидактика отвечает на вопросы «что есть обучение?», «чему учить?» и «как учить?». Объектом дидактики, таким образом, является специально организованное (в противоположность естественному, спонтанному, фактически ежедневному процессу) обучение.

Определим, опираясь на работы В. В. Краевского, А. В. Хуторского, Л. М. Перминовой, И. М. Осмоловской и др. основополагающие аспекты теоретической основы дидактики:

1. Обучение есть специфический вид деятельности, решающий задачу передачи потомкам общественно значимого опыта предыдущих поколений.

2. Обучение являет себя во взаимосвязанных и взаимообусловленных преподавании (деятельность педагогического работника по передаче знаний и умений) и учении (деятельность обучающегося по усвоению знаний и умений), то есть в их взаимодействии в отношении к содержанию образования (так называемый «традиционный дидактический треугольник»). Управление обучением делегировано педагогическому работнику, который удерживает его содержательный, процессуальный, логический аспекты.

[1] Хуторской А. В. Почему и как возникла дидактика // Народное образование. 2020. № 5 (1482). С. 123.

[2] Педагогика высшей школы : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. С. 79.

3. Не может быть обучения без воспитания и наоборот. Поэтому взаимодействие в обучении направлено не только на усвоение обучающимся содержания, но и на личностное развитие.

К принципам дидактики относят научность, систематичность и последовательность, доступность, наглядность, связь теории и практики, дифференциацию и индивидуализацию, создание условий для позитивного отношения к учению, воспитывающее обучение.

Без каких знаний педагогическому работнику не стоит приступать к преподаванию? Для ответа на э тот вопрос необходимо обратиться к истории человеческой цивилизации: если бы люди не обладали способностью обучаться, она бы не состоялась. Представим себе малыша: он постоянно проявляет познавательный интерес, что-то рассматривает, разбирает и разбивает, пытается пересобрать и соединить, а взаимодействие со старшим, умелым человеком значительно ускоряет достижение цели. Это значит, что научение (процесс и результат усвоения знаний и умений) может происходить естественным образом (метод проб и ошибок, который мы можем наблюдать в животном мире) и посредством усилий педагога-дидаскала (планирования, проектирования, конструирования, коррекции).

О сущности обучения в профессиональном образовании размышлял академик А. М. Новиков: «Процесс обучения направлен на развитие опыта личности: знаний, умений (компетенций), навыков, привычек»[1]. Знания он определял как продукт познания, разделял их на общественные (продукт общественно-исторического познания) и индивидуальные (знания в виде ощущений, образов, на основе которых и усваиваются общественные). Общественные знания не могут быть успешно усвоенными, если педагог не учитывает индивидуальные знания обучающихся. Понятие «умение» А. М. Новиков интерпретировал как «умение делать» и считал его высшим человеческим качеством, определяющим завершение процесса обучения. «Умение делать» означает, что «побуждаемый мотивами человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, познавать ее (в том числе приобретать необходимые новые знания), правильно ставить цель

[1] Новиков А. М. Что такое обучение? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 2. С. 4.

действий в соответствии с объективными условиями, определяющими ее реальность и достижимость; в соответствии с ситуацией, целью и наличными возможностями определять конкретные средства и способы (методы), в процессе действия усовершенствовать, отработать их и, наконец, достигнуть цели»[1]. Это «умение делать» и есть компетенция в контексте компетентностного подхода.

Люди учатся в течение всей жизни, несмотря на смену возраста, взглядов на жизнь, сферы профессиональной деятельности. Поэтому в разных типах образовательных организаций, на разных уровнях образования реализуется специфическая дидактика. Предмет нашего интереса — дидактика высшей школы, которая понимается как раздел педагогики высшей школы, в котором изучаются «вопросы содержания, методов, форм и технологий подготовки будущего специалиста в условиях образовательной организации высшего образования»[2]. К функциям дидактики высшей школы В. И. Хальзов на основе анализа специальной литературы отнес:

— «теоретическое обеспечение исследований систем и процесса обучения в целях совершенствования соответствующей педагогической практики;

— построение теорий образования, выявление закономерностей и принципов, а также обоснование технологий обучения;

— научное обоснование целей, содержания, методов и организационных форм обучения на каждом этапе социально-экономического развития общества;

— прогнозирование потребностей общества в сфере высшего образования и профессиональной систем обучения»[3].

Опишем более подробно специфику дидактики высшей школы. Она определяется, во- первых, спецификой направленности обучения в этот период: человек получает профессиональное образование (готовится выполнять определенные трудовые функции), с другой стороны, он продолжает свой путь непрерывного образования длиною в жизнь (личностно развивается, трансформируя представление о ми-

[1] Там же. С. 5.
[2] Педагогика высшей школы. С. 81.
[3] Там же. С. 82.

ре и о себе). Обучающегося в высшей школе нельзя назвать «чистым листом»: вместе со знаниями и умениями уровня среднего общего образования он «получил» и так называемые «познавательные барьеры». В классификации А. И. Пилипенко[1] они связаны с:

— недостатками в общекультурном образовании, не позволяющими зафиксировать внимание на историческом контексте явлений или процессе, который во многом определяет их сущность, характеристику

— неполноценным языковым развитием (замена в мыслительной деятельности научных понятий с их нормативным содержанием на бытовые, житейские представления);

— несформированностью умения осуществлять мыслительные операции в их полной последовательности («сворачивание» каких-либо этапов ведет к ложным выводам).

Отнесем сюда же недостаточное развитое умение критически мыслить, мировым педагогическим сообществом отнесенное к метапредметному[2] уровню подготовленности в взрослой жизни. Перечисленное является причиной повторяющегося из года в год преодоления ложных представлений, искажающих картину мира обучающихся.

Во-вторых, специфика дидактики высшей школы обусловлена возрастными характеристиками обучающихся. Юность — время самоопределения в самом широком спектре задач жизнестроительства. Решение задач профессионального самоопределения одно из системообразующих: оно связано с выбором сферы деятельности, в которой самореализация личности связана с решением общезначимых проблем. Отметим выявленную социологами и психологами специфику современных молодых, отмеченную термином «цифровое поколение». К ней относят отличные от предыдущих поколений обучающихся особенности восприятия информации, внимания и т. п. Надо

[1] Пилипенко А. И. Познавательные барьеры обучения и методика их преодоления. — Курск : Преподаватель, 1997. — 244 с.

[2] «Мета-» (от греч. μετά - «после» или «за пределами», «над») - всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение. Метапредметный — надпредметный, не относящийся к учебному предмету, обеспечивающий формирование мировоззрение в рамках любого предмета.

помнить, что 2025 г. — рубежный для «поколения Альфа». Именно с этого года начнут рождаться дети «поколения Бета» (термин М. Маккриндла); им предстоит решать глобальные проблемы на основе искусственного интеллекта, который станет ко времени их зрелости обыденностью, наряду с тотальной автоматизацией.

По указанным причинам реализация общедидактических принципов при проектировании учебно-воспитательного процесса современной высшей школы предполагает учет конкретно-исторической специфики. Ярким примером служит современное прочтение содержания принципа наглядности. На поверхности лежит обусловленность развития цифровых образовательных ресурсов тенденцией цифровизации всех сфер нашей жизни. Также ясно иное, нежели в школе, прочтение принципа связи теории и практики. Кроме того, к общедидактическим принципам добавляется принцип профессиональной направленности, что определяет переосмысление принципа дифференциации (например, профильная дифференциация). Имеется специфика методов обучения для высшей школы: проблемный, исследовательский, проектный методы в ней реализуются в более полном, практико-ориентированном варианте. И хотя обучающиеся общеобразовательных организаций могут создавать новый продукт в рамках учебного проекта, все же полноценная исследовательская деятельность, осуществляемая в сотрудничестве с реальным работодателем, заказчиком является отличительной чертой профессионального образования, в том числе и высшего.

К формам учебной работы в высшей школе традиционно относят лекции, семинары и практические (лабораторные) занятия. Классическая лекция пришла к нам из практики средневековых университетов; она является сущностно монологической. Это устное изложение преподавателем темы, раздела определенной предметной направленности. Показательно, что сам термин произошел от латинского lektio — «читать»: в Средние века профессор, знаток какого-либо дисциплины именно читал либо свой, либо чужой труд — книгу, на латыни. Книга в эпоху отсутствия книгопечатания была крайне дорогой, редкой вещью, студенты не имели возможности ее приобрести. При этом профессор, автор труда, во время чтения пояснял особо

важные или трудные для восприятия фрагменты. Сегодня эта форма подвергается переосмыслению. В зарубежном образовании отмечена тенденция к сокращению отводимого на нее учебного времени. Лекция трансформируется в «лекцию вдвоем», «лекцию- диалог» и т. п., что само по себе уже является отказом от классического монологизма. Однако и сегодня лекция не может быть отменена, если она произносится харизматичным, авторитетным специалистом, личность которого не менее интересна слушателям, нежели само содержание темы. Такие личности собирают в залах представителей разных сфер, поэтому и называются подобные лекции публичными. На лекции Д. С. Лихачева по древнерусской культуре в педагогическом институте имени А. И. Герцена в Ленинграде собиралось столько слушателей разных возрастов, что многим приходилось находиться не в аудитории, а в коридоре. Академик, великий гуманитарий XX в. был образцом ученого, гражданина, человека. Такой же ажиотаж сопровождал еще одного великого гуманитария, исследователя русской культуры — Ю. М. Лотмана, работавшего в университете г. Тарту советской Эстонии. Именно туда ехали заинтересованные люди, чтобы поразмышлять о коде отечественной традиции.

Из Средневековья пришла и еще одна форма учебной работы в высшей школе — семинар, который следует после лекции. Он предполагает обсуждение докладов, сообщений, которые делают обучающиеся по наиболее сложным, интересным аспектам изучаемой темы. В режиме дискуссии продолжается освоение содержания, в общем виде представленного на лекции. С латыни «семинар» (seminarium) переводится как теплица, рассадник (то есть место, где в комфортных условиях развиваются ростки — в нашем случае ростки знания). Действительно, в благодатных условиях научных дискуссий «ростки» научного мышления в головах каждого участника развиваются более интенсивно. Практическое занятие завершает учебную работу по теме. Prakticos в переводе с латыни — «деятельный». На этих занятиях создаются условия для овладения обучающимися практическими умениями. В данной многовековой логике происходит движение от теории к практике.

Описав базовые положения дидактики высшей школы, отметим, что, как любая наука, она непрерывно развивается. Векторы развития определены историческими изменениями, научными и техническими достижениями. Для глубокого понимания современных представлений о том, кого, чему и как учить, необходимо обратиться к философии науки.

12.2. Философские основания современной дидактики высшей школы

Педагогический работник высшей школы проектирует и реализует систему деятельности, разрабатывая программы дисциплин, отбирая или создавая дидактические материалы, оптимальные методики, учебную литературу, рекомендации и т. п. Он опирается на определенную теорию обучения. Казалось бы, дидактика — самая понятная и консервативная область педагогики; все мы как будто знаем, как научить кого-то чему-то. Однако Т. М. Ковалева высказывает следующие сомнения: «Этот канонический контекст понимания дидактики становится узким и уже не отвечает в полной мере запросам времени, так как жизнь современного человека все более связана не только с конкретными задачами научения чему-либо, но и с более общими задачами философско-образовательного характера»[1]. Что-то изменилось в самом мире, если тотальным становится отчуждение человека любого возраста от процесса образования, если все больше людей из разных стран меняют привычную стратегию обучения в образовательных организациях формального типа, предпочитая иные траектории, открывающие интересующее их содержание в неформальных и информальных практиках. Опираясь на предвидения А. М. Новикова, высказанные им в монографии «Постиндустриальное образование», на философско-педагогические труды С. В. Ивановой, коротко обозначим эти изменения:

[1] Ковалева Т. М. Взгляд на дидактику в контексте современного научного знания // Методология педагогики в контексте современного научного знания // Сб. науч. трудов международной научно-теоретической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.) / ред.-сост. А. А. Мамченко. — М. : ИСРО РАО, 2016. С. 139.

— наступление эпохи постмодернизма, повлиявшей на всю социально-гуманитарную сферу;

— междисциплинарность, синтетичность современного знания;

— кардинальное изменение в мироощущении современного человека, субъекта образования;

— принципиальная невозможность авторитарности в образовании;

— открытость образовательного пространства: «мир знаний и информации больше не имеет границ и не укладывается в привычные формы урока и учебника. Страницы учебника ничто в сравнении с распахнутым миром Интернета, и там субъект ничем не ограждён от информационных потоков»[1];

— изменения на рынке труда, повлиявшие на профессии области «человек-человек».

В целом размышления о развитии дидактики идут в концептуальных рамках развития типов научной рациональности В. С. Степина[2].

Представители философии образования не первое десятилетие говорят об уже прошедшем кризисе классической дидактики, о наступлении кризиса неклассической дидактики, предлагая новые решения. К чертам постнеклассической дидактики отнесены «множественность дискурса, интерпретация, открытость, эклектицизм, плюралистичность, междисциплинарность, нелинейность. Сегодня мы наблюдаем эти черты, проявляющиеся в разной степени, но во всех странах мира: индивидуальное построение содержания, опора на опыт субъекта, изменчивость содержания, вариативность, не заданная учителем и учебником, а возникшая в опоре на опыт ученика»[3]. Переосмысляются и методы обучения: «Постмодернистское видение методов обучения строится на отсутствии подавления, свободе и раскрытии потенциала ученика. Диалог и переговоры являются основ-

[1] Иванова С. В. Несколько рассуждений о современной педагогической науке // Ценности и смыслы. 2018. № 3. С. 8.

[2] Степин В. С. Философия и методология науки. — М. :Альма Матер, 2015. — 716 с.

[3] Там же. С. 9.

ными методами, способствующими размышлению, проявлению разума, возможности отталкиваться от своего опыта»[1].

В данном контексте становится логичным появление понятия «постнеклассическая дидактика высшей школы». Н. С. Макарова так ее характеризует: «постнеклассическая дидактика высшей школы рассматривает обучение как сложный саморазвивающийся открытый нелинейный процесс. В логике компетентностного подхода несколько изменяется базовое дидактическое отношение, взаимодействие «студент — преподаватель» отходит на второй план. В работах современных дидактов доказывается тезис о снятии процесса обучения процессом учения. Основным дидактическим отношением становится взаимодействие «студент — учебно-профессиональная задача». Соответственно, меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта); обновляется содержание ведущих дидактических принципов, форм, методов, технологий и т. д.»[2]. То есть речь идет о субъект-ориентированном обучении, о гораздо большем внимании к методам и методикам, нацеленным на развитие новых умений, компетенций на основе имеющегося опыта обучающихся. Ранее выдающийся методолог педагогики В. В. Краевский определял в качестве главного ориентира современной дидактики гуманизацию, в условиях которой возможно становление человека, способного к определению цели и выбору средств на основании ценностей культуры, к сопереживанию, к диалогу с носителем иной точки зрения, к преодолению исключительно материальных мотивов деятельности[3]. Л. М. Перминова, размышляя в логике В. В. Краевского, уточняет: в постнеклассической дидактике приоритетными оказываются «духовно-нравственные ценности в воспитании, которые гармонизируют связи между обуче-

[1] Иванова С. В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 8.

[2] Макарова Н. С. «Золотое правило дидактики» в высшей школе XXI века. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/1/pedagogika/makarova.pdf (дата обращения: 21.03.2025).

[3] Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. URL: http://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001. htm (дата обращения: 21.03.2025).

нием и воспитанием в целях развития личности каждого»[1]. Коротко остановимся на представленных позициях.

С. И. Гессен определял педагогику как «практическую философию»[2], потому что основой выбранной педагогическим работником стратегии обучения является его представление о мире, жизни, бытии, об истинной цели образования, о типе мышления, которое формируется в нем. Л. М. Перминова называла такой тип мышления философско-дидактической концепцией педагога. Ускорение научно-технического развития, непостоянство взаимосвязанных политических и экономических процессов, нарастание напряженности во всех сферах жизни человека и общества обусловили переосмысление цели, содержания и средств обучения — так называемый антропологический поворот, состоящий в обращении к субъектам образовательной деятельности. Об этом писал М. Фуко[3] (теоретизирование вне понятной и осознанной деятельности не может полноценно подготовить к продуктивной жизни). Без личного (пережитого, осмысленного планируемого) представления обучающегося о цели не может быть полноценного обучения, как не может быть высокого результата обучения без понимания, каких конкретно трудовых действий ожидает работодатель. Только на основании антропологического поворота в своем сознании педагогический работник сможет осмыслить и реализовать взаимосвязь понятий обучения, учебного процесса, учебной темы, конкретного учебного занятия и учебной задачи/упражнения, фиксирующую философское соотношение всеобщего, общего, особенного, частного. Вспоминая завет К. Д. Ушинского всем педагогам, отметим, что выполнение этой задачи предполагает многомерное знание человека как сложнейшего существа, то есть знание физиологии, психологии, социологии, активно развивающейся сегодня нейропедагогики и иных человековедческих наук.

---

[1] Пермирова Л. М., Селивёрстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.) : курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. — Владимир : ВГГУ, 2010. С. 264.

[2] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

[3] Фуко М. Археология знания. — Киев : Ника-Центр, 1996. — 208 с.

Какие методологические подходы имеют приоритетный статус в постнеклассической педагогике? Данный вопрос исследовал С. Н. Северин и пришел на основании анализа 117 докторских диссертаций к выводу, что это «антропологический (в 25 % исследований), компетентностный (40 %), культурологический (45 %), личностно- и субъектно-ориентированный (58 %) подходы»[1]. В целом же налицо методологическая тенденция гуманитаризации педагогических исследований. Характеристиками постнеклассической педагогики, на взгляд С. Н. Северина, являются аксиологическая и методологическая гетерогенность, трансдисциплинарность (культуросообразность, междисциплинарность), интеграция ценностного, нормативного и онтологического компонентов, комплементарность естественно-научного, технологического и гуманитарного идеалов, приоритет гуманитарных методологических и функционально-методологических средств.

Сочетание указанных подходов является основанием использования для описания результатов обучения в постнеклассической дидактике понятия «освоение» — преобразование изначально чуждого знания в свое, личностное путем осуществления полного цикла деятельности (например, в ходе реализации проекта). Как отмечает Т. М. Ковалева, по этой причине оно не является синонимом понятия классической дидактики «усвоение»[2]. Такой акцент в целеполагании определяет особое внимание как к индивидуализации, так и к групповым, командным формам организации учебной деятельности.

Явления, возникающие в процессе развития социогуманитарной сферы, составляют типологический ряд. Его элементы, возникшие в более ранние исторические периоды, как правило, не исчезают, они присутствуют в современности в той или иной форме. Таким образом, в ситуации «здесь и сейчас» сосуществуют разные типы дидактики, сообразные типу научной рациональности. Каждый тип дидактики

[1] Северин С. Н. Постнеклассическая педагогика как объект трансдисциплинарной и методологической рефлексии: риски суверенизации // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 3 (47). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=9687 (дата обращения: 12.06.2025).

[2] Ковалева Т. М. Взгляд на дидактику в контексте современного научного знания. С. 140.

(классический, неклассический, постнеклассический) оптимально решает определенные задачи обучения и не может быть однозначно отвергнут. Таким образом, они продуктивно взаимодополняют друг друга, но только в том случае, если педагогический работник обладает дидактической компетенцией.

Классическая дидактика исходит, как минимум, из двух оснований управления процессом обучения. Бихевиористский вариант (например, Б. Ф. Скиннер, Н. А. Кроудер и др.) определяет приоритетным внешнее управление: человек научается чему-то в результате отклика на внешний стимул (очень упрощая — на наказание и вознаграждение). Поэтому «*повторение — мать учения», «тихо в классе — громко в голове»* и т. п. Второй вариант описан в работах сторонников когнитивизма — это управление «изнутри» (Дж. Брунер, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.). Что помогает обучающемуся усваивать новое? Активизация предыдущего опыта, опора на внутренние структуры работы с информацией (рассуждения, мотивация, проблематизация). Вполне понятно, почему и сегодня классическая дидактика продолжает реализоваться в образовательных организациях любого типа. Она продолжает решать в самом общем виде задачу «учить всех всему».

Расширение представлений об истине, понимание зависимости познания не только от объекта, но и субъекта, его изучающего, полноценное обращение к опыту обучающегося, акцентирование на целях образования в их связи с конкретно-исторической ситуацией, необходимость создания условий для активности самого обучающегося - вот что стало идейной основой для появления неклассической дидактики, ярким представителями которой являются последователи прагматиста Дж. Дьюи. Обучение в деятельности, обучение деятельности, обучение в команде — все это аспекты метода проектов как своеобразного символа неклассической дидактики, продолжающей свое существование и сегодня в самых развитых системах образования в мире. Именно в проектном методе создаются условия для формирования способа мышления, востребованного в гражданском обществе: такой человек способен выявить общезначимую проблему, собрать команду единомышленников, разработать план, определиться с ресурсами и воплотить цель в реальность, преобразовав ее. В дан-

ном идейном контексте развивался конструктивизм за рубежом, деятельностный подход — в отечественной науке (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина и др.). Усвоение метакогнитивных стратегий в учебной деятельности позволяет успешно функционировать в обществе. Что же смущает специалистов в реализации неклассической дидактики? «Преподавание сосредоточено на ученике, а не на предмете (уроке), и нет знания, независимого от значения, приписываемого опыту обучающегося. Именно поэтому учителю так сложно принять идеи конструктивизма, испытывая противоречие между желанием учить истине, представлять мир "таким, каков он есть на самом деле", и стремлением позволить ученикам построить свой собственный мир»[1]

Однако с развитием психологии, физиологии мозга, кибернетики и других наук стала ясной условность нерушимости научных оснований, на которые опирались сторонники и классической, и неклассической дидактики.

Таким образом, исследования в области коммуникаций (особенно межкультурной), лингводидактики, психолингвистики, теории познания, развитие направления конвергенции естественных и гуманитарных наук позволили усложнить представления о том, как учится человек, заставили переосмыслить и ответ на вопрос, зачем он учится.

12.3. Актуальные аспекты дидактики высшей школы

Зафиксируем факторы, определяющие новую актуальность дидактики высшей школы: интенсификация развития технологий, усиление гуманитарного смысла образования, рост значимости производства нового и человекоцентрированного знания, что влечет за собой ожидания обществом профессионала, в полной мере обладающего умением самостоятельней ответственной деятельности. Как пишет Н. С. Макарова, базовый сценарий развития современной дидактики - это «очеловечивание, смещение акцента с проблем обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая, на проблемы раз-

[1] Райхельгауз Л. Б. Модернизация дидактических теорий: ответ на вызовы современности // Ярославский педагогический вестник. 2021 № 4 (121). С. 22.

вития субъектов образовательного процесса, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении»[1].

Перед тем как отвечать на вопросы, чему и как учить сегодня в высшей школе, коротко раскроем проекцию важных для современного процесса обучения ориентиров гуманизации и гуманитаризации на область дидактики. Она определена в понятии «образовательное взаимодействие». В контексте наук о человеке взаимодействие рассматривается как естественный параметр проявления социальности, заключающийся в воздействии субъектов друг на друга в процессе совместной деятельности. Данное понятие описывает антропологическую сущность ожидаемого обществом и личностью педагогического процесса.

В отечественной педагогике конца прошлого века с его помощью акцентировали принципиальную разницу гуманистической и технократической парадигм во взглядах, прежде всего, на воспитание в общем, школьном образовании (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, Г. И. Щукина, В. А. Сластенин, Е. И. Шиянов). Е. В. Коротаева выделила виды взаимодействия по критерию «результат взаимовлияния» — конструктивное и деструктивное. Разработаны классификации взаимодействия, одна из самых цитируемых принадлежит Л. В. Байбородовой[2], которая описала такие разновидности, как диалог, сотрудничество, опека, подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт. В. А. Ляудис[3] акцентирует внимание на значимости для участников результата взаимодействия, служащего условием либо для продуктивного, либо непродуктивного личностного развития.

В современном высшем образовании как никогда ранее важно выделение воспитательной компоненты взаимодействия. С помощью понятия «образовательное взаимодействие» фиксируют следующие

---

[1] Макарова Н. С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография. — М. : Юрайт, 2019. С. 139.

[2] Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе: учебное пособие. — Ярославль : Изд-во ЯПУ имени К.Д. Ушинского, 1991. — 111 с.

[3] Ляудис В. А. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся : сборник научных трудов; под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М. : Педагогика, 1980. С. 37—52.

аспекты профессиональной подготовки: совместное действие участников для решения значимой проблемы; взаимовлияние участников друг на друга, ориентация на традиционные ценности. В таком взаимодействии разворачивается субъект-субъектная логика организации обучения, основанная на принципах осознанности выбора, ориентацию на другого человека, опоры на жизненный мир участников.

Возникает закономерный вопрос: может ли образовательный акт быть не взаимодействием? Ответ на него зависит от мировоззренческих и методологических оснований деятельности отвечающего. В гуманистическом педагогическом процессе только взаимодействие отвечает критерию адекватности педагогической цели личностного и социального развития. Как отмечал Г. Б. Корнетов, действие в педагогике есть не что иное, как взаимодействие, двунаправленное (контактное или бесконтактное) соприкосновение двух субъектов, разворачивающееся в ожидании реакции партнера[1]. Сегодня оно рассматривается как вершинная форма единства учения-преподавания.

Почему взаимодействие так важно? Потому что психологами доказано мощное влияние на результаты образования образовательной среды, которая может быть психологически опасной или безопасной[2]. В педагогической науке этот фактор осмыслен членами научной школы Л. И. Новиковой (Н. Л. Селивановой, П. В. Степановым, Е. В. Киселевой, Н. Н. Киселевым, И. В. Шустовой и др.). В их работах перечислены принципы взаимодействия, в котором константой внимания педагога «педагогики отношений» — области исследований, проводимых являются уважение, доверие, сотрудничество, диалог. Они позволяют снизить стресс, повысить мотивацию к обучению, способствуют повышению самооценки, социально-эмоционального подкрепления развития коммуникативных умений[3]. В противном случае актуализируются такие негативные факторы, как «односторонний подход к организации целеполагания, слабый учёт интересов и потребностей

[1] Корнетов Г. Б. Теория педагогики : монография. — М. : АСОУ, 2013. С. 385.
[2] Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. — СПб. : Союз, 2002. — 272 с.
[3] Киселёва Е. В., Киселёв Н. Н. «Волна отношений» в детском оздоровительном лагере // Народное образование. 2010. № 3. С. 260—265.

учащихся, однобокость содержания, не дающая возможность полной самореализации различным категориям учащихся, однообразность способов и форм организация деятельности педагогов и учащихся, недооценка роли межличностного общения, поляризация взаимных позиций педагогов и учащихся»[1]. Поэтому определим нацеленность педагога на реализацию образовательного взаимодействия как приоритетную составляющую его профессионализма.

Еще одним аспектом гуманизации и гуманитаризации высшего образования является реализация не раз упоминавшейся нами заповеди родоначальника отечественной научной педагогики К. Д. Ушинского: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности,* со всеми его слабостями и во всем величии, со всеми его буднишними, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями»[2]. Это положение актуально и сегодня. Для примера обратимся к достижениям науки в области изучения головного мозга. Благодаря новым аппаратным методам (энцефалография, компьютерная томография, позитронно-эмиссионная трансаксиальная томография и т. п.) в начале третьего тысячелетия он активно и продуктивно изучается. Результаты исследований позволяют пересмотреть многовековые представления о том, каковы физиологические механизмы обучения, то есть реализовать на новом уровне принцип природосообразности. Направление нейродидактики (нейрообразования) проходит сегодня этап становления, когда выводы о способах обучения делаются на основе исследований функционирования головного мозга, когнитивной психологии.

Специалисты указывают на дату начала педагогических исследований с опорой на достижения данной области — 1981 г., когда вышел труд американца О'Делла «Нейрообразование: стратегии обу-

[1] Киселев Н. В. Теория и практика взаимодействия педагогов и учащихся в современной системе начального профессионального образования : дис. … д-ра пед. наук. — М., 2003. С. 186.

[2] Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч. В 11 т. Т. 8. — М., Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 15.

чения, совместимые с мозгом»[1]. В 1988 г. основана Американская Ассоциация исследований в области образования (AERA); на ее собраниях рассматриваются результаты исследований в области нейрообразования. В 1990 -х гг. Международная организация здравоохранения учредила Десятилетие мозга, что послужило интенсификации исследований в данной области. Отдельным их направлением является разоблачение так называемых нейромифов — искаженных представлений о работе мозга, негативно влияющих на организацию процесса обучения. Приведем пример противостояния французского ученого С. Деана, автора работы «Нейроны чтения», экспериментально установившего непродуктивность традиционного обучения детей чтению, и педагогов начальной школы. Потребовалось 10 лет просветительской работы ученого, чтобы изменились учебники и методики (переход от более мелких элементов к более крупным — от букв и звуков к слогам и словам), что оптимизировало процесс обучения. Еще один пример мифологии — утверждение о многозадачности как одной из целей образования или самообразования. Однако доказано, что при этом «мозг сосредоточен на одной задаче в определенный период времени, переключает свое внимание с одной задачи на другую, а затем возвращается к первой. Каждое переключение — источник повышенного умственного напряжения, потенциально несущего угрозу потери информации о предыдущей задаче в рабочей памяти. Соответственно, человек выполняет две задачи хуже, чем одну. Эффективной представляется тактика, когда переход от одного вида деятельности к другому происходит только после того, как первое задание выполнено до конца (а соответствующий материал усвоится)»[2].

В нейрообразовании сформулированы принципы обучения, обусловленные современными знаниями о мозге:

— «пластичность — способность нервных клеток работать с разной интенсивностью, образовывать сложные нейронные ансам-

[1] См. подробнее: Дудко С. А. Этапы становления тенденции развития нейрообразования в мире // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 9—14.

[2] Костромина С. Н. Введение в нейродидактику : учебное пособие. — СПб. : Изд-во СПбГУ. 2019. С. 57.

бли с вовлечением различных функциональных участков мозга, изменять параметры своей работы в зависимости от многих факторов внешней и внутренней среды, перестраивать и достраивать необходимые звенья нейронной сети при решении задачи нового типа»[1];

— стимулирование природной любознательности;

— значимость влияния полученного ранее опыта: «значительный вклад вносят характеристики окружающей среды, которые способны вызвать изменения на уровне организации нейронных сетей»[2];

— обучение умственной деятельности сложного уровня (полный цикл целеполагания, выстраивание последовательности задач, выявление причинно-следственной связи, ассоциации, аналогии);

— систематичность, повторяемость и эмоциональность содержания обучения.

Указанное выше согласуется с результатами более раннего исследования У. Найсера[3], представителя когнитивной психологии. Ученый утверждал, что субъективная модель мира, сформированная на предыдущем этапе жизни, является так называемой предвосхищающей когнитивной структурой, то есть познание и его результаты во многом идут в уже освоенной человеком стратегии и в уже сформированном контексте, во многом зависящем от полученной ранее во взаимодействии с окружающим миром сенсорной информации. Отсюда вывод: образы, участвующие в понимании обучающимся и мира, и новой информации, не являются зеркальным отражением реальности. Мы интерпретируем ее по-разному. В данном контексте при предъявлении учебного материала очень важно активизировать различные органы восприятия: слуховой, зрительный, моторный и даже тактильный), представлять его в разных аспектах, разделив большой объем на небольшие, но емкие, оправданные по размеру элементы.

Обратимся теперь к вопросу дидактики «чему учить», то есть к содержательному аспекту. Существует не одна теория содержания образования. Воспользуемся логическим ходом изложения сути во-

[1] Там же. С. 13.
[2] Там же. С. 14.
[3] Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. — М. : Прогресс, 1981. — 230 с.

проса, реализованным В. В. Краевским. Он условно отграничивал рецептивно-подражательный и конструктивно-деятельностный подходы к мышлению и образованию. Первый отражен в такой позиции: после изложения нормативного знания разных предметных областей «достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал по возможности обширным кругом знаний и умел их применять»[1]. Второй подход реализован в культурологической концепции содержания образования, в которой содержание образования рассматривается как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте»[2]. Авторами итогового варианта концепции стали В. В. Краевский и И. Я. Лернер, однако над ним трудился весь научный коллектив лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Ее положения во многом были определены трудами академика В. С. Леднева, признанного специалиста в области содержания образования.

Концепция разрабатывалась в контексте общего образования, однако ее теоретические основы позволяют осмыслить и содержание профессионального образования. Ее сущностное отличие от предыдущих вариантов состоит в выведении на первое место социально значимого опыта и опыта самого обучающегося как элементов системообразования содержания. Очень кратко особенности этого нового гуманистически и гуманитарно ориентированного ракурса можно представить так: человек в образовании должен усвоить не только готовые (зафиксированные определенным образом в законах, принципах формулах и т. п.) знания, не только опыт осуществления действия по образцу, но и опыт творческой деятельности и, что очень важно, опыт эмоционально-ценностных отношений (к содержанию, к миру, к себе и другим). В условиях высшей школы не вызывает сомнений необходимость профессионально ориентированного опыта осуществления деятельности, составляющего запрос работодателя. Но в совре-

[1] Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебное пособие. — М. : Академия, 2003. С. 43.
[2] Там же.

менных условиях сосуществования в социокультурном и информационном пространствах множества ценностных миров, противопоставляющих традиционным ценностям сомнительные и губительные для человеческой сущности альтернативы, особое значение приобретает то содержание образования, которое решает задачу освоения ценностей будущей профессии, укорененных в отечественной культуре.

Остановимся более подробно на понятии «опыт». М. А. Валеева провела анализ исследований в области формирования профессионального опыта в образовании. Было определено следующее поле смыслов понятий: «совокупность знаний, специфических умений и навыков; распределенная мышлением человека деятельность; сложная система, интегрирующая в себе способы, приемы, конкретные правила для решения предстоящих профессиональных задач; это совокупность событий, актуализованных специалистом в конкретных профессиональных ситуациях; комплекс упорядоченных в сознании образов пережитых событий; результирующая психических процессов, закрепляющая имеющиеся социальные и профессиональные знания, требующиеся умения, навыки, способы, адекватные технологии деятельности, востребованные человеком не один раз в жизни»[1]. Мы видим, что в этом поле зафиксирован важный фактор формирования опыта — чувства и переживания личности, определяемые как предыдущим жизненным опытом, так и характером взаимодействия в ходе трудовой деятельности. В опыте концентрируются смыслы пережитых событий, к которым относятся и встречи с удивившими личностями. Таким образом, в процессе обучения в высшей школе студент должен получить опыт конкретного, актуального переживания действительности; осваивая компоненты общественно-исторического бытия, включая хранение, созидание и передачу культурных смыслов, которые объективируются в нормах и ценностях, в языковой и предметной формах, отражая общий уровень развития мышления и цивилизации, овладение законами природы, общества, науки. Опыт противопоставляется умозрению и рассуждениям, это понятие родовое,

[1] Валеева М. А. Личностно-профессиональный опыт студента как объект научно-педагогического исследования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 15.

интегрирующее наблюдение, эксперимент; опыт отражает наличие и меру всех навыков и умений, в смысле жизненного опыта, конкретного опыта в профессии, познании, хобби и др.»[1]. В структуре опыта личности специалисты выделяют перцептивно-образную (когнитивную) и эмоционально-оценочную (аффективную) составляющие[2]. Это означает, что при конструировании занятия, нацеленного на формирование профессионального опыта, в высшей школе необходимо создавать условия как для усвоения определенных знаний и формирования умений, так и для ценностного переживания, ведущего к пониманию смысла действия в контексте трудовой функции и профессиональной деятельности в целом.

В связи с вышеизложенным становится понятным, почему современная дидактика, не отрицая необходимость использования в образовательном процессе объяснительно-иллюстративного (репродуктивного) метода, определяет в качестве нормы реализацию проблемно ориентированного, эвристического, проектного, исследовательского методов. Безусловно, без репродуктивной составляющей обучения (воспроизводства усвоенных знаний и умений) невозможно выйти на уровень их творческого осмысления, на развитие культуры мышления (на это нацелены иные методы). В объяснительно-иллюстративной логике предъявляются нормы и объекты ценностных отношений, нормы эмоционального переживания встречи с ними, что является «скрепой» обучения и воспитания.

И все же при выборе конкретного метода или технологии обучения педагогу необходимо иметь в виду следующие черты, соответствующие современному представлению об обучении[3]:

— деятельностный характер, направляющий самостоятельную работу;

[1] Там же. С. 17.

[2] Пузырева Л. А. Влияние когнитивного компонента субъективного опыта на индивидуальную семантику кризисных переживаний : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль : ЯГПУ, 2006. — 25 с.

[3] Перечень составлен на основе анализа монографии И. М. Осмоловской. Осмоловская И. М. Дидактика. — М. : ИСРО РАО, 2021.— 232 с.

— использование преимущественно групповой формы в сочетании с парной и индивидуальной;

— использование современных средств для организации работы с информацией;

— обеспечение вариативности, нацеленной в дальнейшем на индивидуализацию;

— наличие ценностно-смысловой составляющей содержания, создание условий для рефлексии.

Добавим от себя еще одну черту — необходимость включения в перечень учебных задач при проектировании рабочих программ дисциплин и конструировании конкретного занятия метапредметных компетенций умения критически и креативно мыслить, коммуницировать и работать в команде. Они в разных сочетаниях отражены в материалах действующих ФГОС ВО.

Обращаясь к вопросу, как учить, мы будем удерживать в сознании свойство обучения, осмысленное в философии образования, — одновременность двух сложных подпроцессов (учения и преподавания), объединенных во взаимодействии. Из данного положения следует принципиальная важность эмоционально-психологического, речевого, поведенческого аспектов обучающего взаимодействия. Обратимся к упомянутой выше классической форме учебной работы в высшей школе — лекции.

При создании лекционного материала преподавателю необходимо знать социально-психологические характеристики своей аудитории, а не ориентироваться на идеальный образ прошлого («вот раньше…») или будущего («когда-нибудь будут такие слушатели, что…»), что может быть отнесено к педагогической мифологии. Также важно учитывать познавательные барьеры аудитории, уровень ее готовности к лекционной форме, умение конспектировать (данное замечание касается, прежде всего, первокурсников). Поэтому объяснение приёмов конспектирования является проявлением педагогической поддержки со стороны преподавателя.

Современная лекция не может не сопровождаться схемами, диаграммами, таблицами — то есть результатами сжатия учебного материала, позволяющего концентрированно и понятно представлять ее.

Классическим примером такой работы над содержанием является метод опорных конспектов, схем, сигналов В. Ф. Шаталова, согласно которому содержание представлялось в ясной и красочной нарисованной схеме-структуре. (Показательно, что сегодня в зарубежных публикациях о продуктивных методиках упоминается так называемый скрайбинг — скромная копия действительно продуктивного изобретения донецкого учителя 80-х гг. прошлого века. Отчасти методу опорных схем сообразна методика интеллектуальных карт. Однако метод В. Ф. Шаталова включал не только работу со схематизацией, но и разделение содержания на крупные блоки, последовательность приема усвоения нового материла и повторения ранее изученного).

По описанным выше причинам проектирование занятий в высшей школе должно основываться на аксиоме: человек — существо социальное, а значит, существо, онтологически способное к диалогу. «В диалоге присутствует понятие двунаправленности, взаимности коммуникации: наличие ответа и ответственности. В отличие от направленной линейной классической коммуникативной схемы, в нем предполагается равенство сторон, способность уступить часть своей свободы и самостоятельности другому, готовность отдать ему часть своей полноты и самодостаточности. Идея диалога не помогает аналитически упростить ситуацию взаимного общения, а, напротив, нагружает коммуникативную ситуацию массой смыслов и коннотаций — онтологических, персоналистических, экзистенциальных, этических. По сути, все межличностные (личностно значимые) отношения укоренены в диалоге»[1]. Именно поэтому диалог оценивается как метод и воспитания, и обучения одновременно на всех этапах непрерывного образования, рассматривается как метод развития — и личностного, и социального. Неслучайно первой поистине гениальной практикой образования человека во всех глубинных смыслах слова «образование» является диалог Сократа. Особенно важна реализация диалогового метода в профессиональной подготовке будущих поли-

[1] Назарчук А. В. Философское осмысление диалога через призму коммуникативного подхода // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2010. № 1. С. 156.

цейских, чей труд должен быть одновременно и личностно, и общественно значимым.

Еще одна значимая позиция современной дидактики — нацеленность педагогического работника на организацию деятельности обучающихся, позволяющей формировать профессиональные умения, компетенции. Именно деятельность по их усвоению находится в центре внимания на практических занятиях. Мотивированность на выполнение профессиональных действий, постановка цели для себя лично, планирование, реализация задуманного и рефлексия результатов — все эти этапы должны быть переформатированы в учебные задачи, выполнение которых будет развивать требуемые умения. Поэтому педагогическая технологизация процесса обучения, основанная на психологической теории деятельности, сегодня является приоритетным направлением как теории, так и практики профессионального образования, что отражено в паспорте научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования[1].

Характеризуя актуальные аспекты дидактики высшей школы, упомянем и развивающуюся тенденцию цифровизации образования. Сегодня мы можем встретиться с требованием к педагогу как инженеру методов обучения — он должен уметь проектировать эффективную обучающую среду в современном ее понимании[2]. Если ранее педагогический работник должен был быть просто пользователем персонального компьютера, владеть информационными технологиями, то сегодня требования к его квалификации существенно изменились. Признанный специалист в области цифровизации М. А. Чошанов описал преподавателя так: он должен уметь «вдохновлять учёбу и творчество студентов; проектировать и разрабатывать методы обучения цифровой эпохи и системы оценки; моделировать работу и учёбу цифровой эпохи; продвигать и моделировать digital

[1] Методология и технология профессионального образования : учебник / М. Р. Илакавичус, А. С. Душкин, Е. И. Мещерякова [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. — СПб. : СПбУ МВД России, 2023. — 468 с.

[2] Душкин А. С., Илакавичус М. Р. Опыт применения технологий цифровой дидактики в образовательных организациях МВД России // Инновации в образовании. 2024. № 11. С. 88—97.

citizenship (цифровое гражданство) и ответственность; следить за своим профессиональным ростом и лидерством»[1].

Закончим этот перечень системообразующим критерием эффективности цифрового умения педагогического работника, определенным ЮНЕСКО: использование цифровых технологий должно быть дидактически оправданным[2]. Это означает, что базовые положения дидактики и в наше время остаются актуальными для организации результативной профессиональной подготовки в образовательных организациях высшего образования.

12.4. Воспитывающее обучение в высшей школе МВД России

В истории отечественной педагогики главной категорией многие века было воспитание. Новая Россия избрала в качестве основного понятие «образование», в котором, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», на концептуальном уровне неразрывно слиты и воспитание, и обучение. Однако обыденное педагогическое сознание воспроизводит только вторую его часть — обучение, и если используется термин «образовательный процесс», то на первый план неизбежно выходит именно оно. В условиях необходимости восстановления межпоколенных связей, установления ценностной преемственности, возвращения к отечественной историко-культурной традиции как основе планирования жизни и государства, и общества, и личности видится важным возвращение использовавшегося в советский период термина «учебно-воспитательный процесс». Несмотря на то что на первое место помещено обучение, упоминание воспитательного подпроцесса позволяет удерживать на терминологическом, инструментальном уровне при педагогическом проектировании запрос общества и государства на результат работы всей системы образования.

[1] Чошанов М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. № 3. С. 687.

[2] UNESCO (2011).UNESCO Competency Framework for Teachers. UNESCO // Retrieved on June 3, 2013. URL: http:// www.unesco.org/new/en/ unesco/ themes/ icts/teacher-education/unesco-ictcompetency-framework-for-teachers/ (дата обращения: 24.02.2025).

Обучение, как пишет И. М. Осмоловская, «имеет своей задачей формирование личности путем передачи накопленной культуры»[1]. Передаче от поколения к поколению подлежит важный социальный опыт решения проблем. В профессиональном образовании это опыт профессиональной деятельности, позволяющий одновременно самореализоваться и приносить пользу обществу. В предыдущем параграфе было описано требование современной дидактики высшей школы к обязательному наличию в содержании образования опыта эмоционально-ценностных отношений, потому что актуальные методы и технологии обучения решают задачу формирования у обучающихся личностных смыслов профессии. Это особенно важно в силу развившейся негативной тенденции последних десятилетий — расхождения обучения и воспитания в учебно-воспитательном процессе, который должен быть целостным.

Единство воспитания и обучения зафиксировано в принципе воспитывающего обучения. В справочной литературе читаем, что это «обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу»[2]. Данное определение отражает современную интерпретацию принципа, который в истории педагогики связан с именем И. Ф. Гербарта, искавшего методические пути умственного развития обучающихся во взаимосвязи с чувственной и волевой сферой их личности. Предложенный им путь обучения с применением дисциплинарных практик (фактически система наказаний и поощрений, за что ее нередко называют «нравственной муштрой») обусловлен исторической спецификой субъект-объектной модели научения, эффективность которой в современной социокультурной ситуации не всегда очевидна. В современной интерпретации принцип воспитывающего обучения И. Ф. Гербарта видится специалистами так: «воспитание в обучении — это непрерывное пре-

[1] Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. С. 75.

[2] Воспитывающее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/847/ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ_ОБУЧЕНИЕ (дата обращения: 21.02.2025).

образование интеллектуальной деятельности человека с учетом факторов его социализации»[1]. Однако данный принцип не исчерпывает древний смысл единства воспитания и обучения.

В контексте современной теоретической педагогики подлинный результат учения (понимание и реализация) достижим тогда, когда в образовательном процессе преодолевается отчужденность познающего человека от познаваемого им мира; когда содержание образования переживается обучающимся. В современной научно-педагогической литературе аксиоматичность взаимосвязи воспитания и обучения проявляется в вариациях понятий «воспитывающее обучение», «воспитывающая функция обучения», «принцип взаимообусловленности обучения» и является признанием онтологической взаимосвязи воспитания и обучения, критически значимой для достижении сверхзадачи образования — воспроизводства так называемого человеческого качества, гуманности (от лат. humanus — человечный). У В. И. Даля читаем: гуманность — «человечность, людскость; благодушие, человеколюбие, милосердие; любовь к ближнему»[2]. Именно эти ценности должны быть положены в основу труда, следовательно, представлены в профессиональном образовании как элементы его содержания, подлежащие освоению посредством реализации взаимосвязи воспитания и обучения.

В современной высшей школе реализуется как минимум две стратегии осуществления данной взаимосвязи. Первая, технократическая, основывается на механистическом, упрощенном понимании процесса образования. В ней обучающийся предстает объектом воздействия, процесс принятия ценностей профессии представляется линейным, побочным продуктом формирования компетенций. Он разворачивается как чередование этапов предоставления учебной информации и образцов славных представителей профессии, сопровождающееся призывами последовать их примеру. Реализация воспитательного компонента образовательного процесса методом исключи-

[1] Плотникова Е. Б. Социальная значимость интеллектуального поведения личности как феномен и результат воспитывающего обучения // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 152.

[2] Гуманность // Толковый словарь В. И. Даля. URL: https://www.slovardalja.net/ (дата 12.02.2025.)

тельно словесной педагогики, без обращения к педагогической антропологии существенно снижает результаты. Второй вариант стратегии основан на гуманитарном понимании образования, ориентирован педагогической антропологией. Он представлен в педагогике понимания (Ю. В. Сенько), личностно ориентированном (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, В. В. Сериков), гуманитарно-целостном подходе (Н. М. Борытко). Проектирование такого образовательного процесса сложно, так как связано с поиском методических путей воссоздания человекосообразных условий освоения ценностей профессии как базы для освоения знаний, умений, формирования компетенций. Если описывать его сущность, то следует использовать понятие диалогичности. В современной дидактике существует множество методик, основанных на концептуальных положениях диалога. В их основе, как было указано ранее, — использование групповой, парной учебной работы, которая позволяет запускать рефлексивные процессы во внутреннем мире обучающегося. Принцип воспитывающего обучения реализуется при условии проектирования такого учебного занятия, в котором будут развиваться не только рациональные представления, но и чувства.

В заключение описания основ дидактики высшей школы отметим, что она развивается под влиянием как внешних (социальных, культурных, политических, экономических), так и внутренних (научных) факторов развития. Ориентация при определении результата образования на как на традиционные ценности, на общезначимые задачи, на развитие человеческого потенциала страны, так и на субъекта профессиональной деятельности, на личность, осваивающую ценности отечественной культуры, обусловливает необходимость модернизации методов и средств обучения, их антропологизации[1]. Преподаватель современной высшей школы, как и многие столетия назад, — это мастер, сопровождающий, наставляющий студента-начинающего профессионала на его образовательном пути.

[1] Илакавичус М. Р. Взаимосвязь воспитания и обучения в профессиональном образовании: реализация на основании гуманитарно-антропологического подхода // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2024. № 2 (102). С. 241—248. DOI 10.35750/2071-8284-2024-2-241-248.

Контрольные вопросы:

1. Перечислите основные категории дидактики высшей школы. Дайте определения.

2. Каким образом мировоззрение педагогического работника влияет на проектирование учебного занятия?

3. Охарактеризуйте дидактику, основанную на постнеклассической рациональности.

4. Почему использование цифровых образовательных ресурсов предполагает наличие у педагога дидактической компетенции?

5. Почему проектирование результативного учебного занятия предполагает опору на психологическую теории деятельности?

6. Охарактеризуйте современные варианты лекции, семинара и практического занятия. Почему меняется многовековые стандарты этих организационных форм?

7. Согласны ли вы, что может быть обучение без воспитания? Если да, приведите примеры.

Глава 13. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

13.1. Методы и приемы обучения.
13.2. Средства обучения.

13.1. Методы и приемы обучения

Организация учебных действий обучающихся — один из главных компонентов в структуре процесса обучения. Система этих действий включает в себя восприятие образовательного материала; его осмысление; запоминание изучаемого материала; применение усвоенных знаний на практике; повторение, обобщение и систематизацию изучаемого материала. Методика процесса обучения охватывает методы, формы и средства обучения.

Контрольно-регулировочный компонент обучения подразумевает одновременное осуществление контроля преподавателем за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроля обучающихся. Контроль проводится с помощью устных, письменных, лабораторных и других практических работ, путем проведения опросов, зачетов и экзаменов.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку обучающимися достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин отклонений, проектирование новых задач.

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос — «как учить?» — выводит педагогических работников на выбор методов обучения, которые позволяют достичь поставленных целей, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение осознанием моти-

вов и способов познавательной деятельности. Метод — сердцевина образовательного процесса, связующее звено между намеченной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели — содержание — методы — формы — средства» является — наряду с содержанием — наиболее творческой, позволяющей педагогу использовать нестандартные, инновационные, интерактивные способы организации занятий.

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Метод обучения (буквально — путь к чему-либо) — это упорядоченная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения. *Под методами обучения часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.*

Понятие «метод» является одним из фундаментальных понятий образовательного процесса. В нем отражаются сущностные характеристики той реальности, которую педагогика изучает и по отношению к которой она разрабатывает (проектирует) различного рода средства (способы) воздействия. Характеристике педагогической реальности с позиций понятия «метод обучения» посвящена обширная литература. Рассмотрим ряд позиций, которые в определенной мере дополняют друг друга и поэтому должны быть приняты во внимание. Итак, метод обучения — это[1]:

— аспект целостного педагогического процесса, характеризующий систему воспроизводящихся, устойчивых признаков деятельности его участников;

— аспект индивидуальной профессионально-педагогической деятельности, характеризующий устойчивую систему приемов оперирования учебной информацией, регулирования учебно-познавательной деятельности;

— аспект индивидуальной учебно-познавательной деятельности, характеризующий сложившиеся у субъекта способы порождения новообразований в структуре его опыта в типичных условиях его организации;

[1] Педагогика высшей школы. С. 97.

— способ управления учебно-познавательной деятельностью путем выбора педагогически целесообразных форм представления образовательного материала и вариантов его развертывания в рамках образовательного времени;

— нормативно-ценностная модель организации образовательного процесса, предписывающая определенную схему построения профессионально-педагогической деятельности;

— система общих признаков учебно-познавательной деятельности, присутствующих в работе обучающихся одним и тем же педагогом;

— система рефлексивно выделяемых признаков педагогической деятельности, ориентирующейся на определенные модели осуществления познавательной деятельности;

— определенный вариант выбора системы факторов, учитываемых (принимаемых во внимание) при регулировании познавательной деятельности;

— аспект функционирования педагогической системы, характеризующий способ достижения инструментальных (промежуточных) и терминальных (конечных) целей.

Общим для всех перечисленных подходов является то, что в каждом из них так или иначе подразумевается наличие трех групп признаков, характеризующих, во-первых, учебно-познавательную деятельность, во-вторых, педагогическую деятельность и, в-третьих, предмет совместной деятельности участников педагогического процесса. Поэтому для того чтобы задать, выбрать или описать практически реализованный в тех или иных условиях метод обучения, требуется указать признаки, принадлежащие всем трем подмножествам. Многообразие возможных методов обучения — это многообразие вариантов выбора признаков, принадлежащих этим подмножествам[1].

Структура методов обучения включает, прежде всего, объективную и субъективную части. В объективной части отражаются общие для всех методов дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, которые обязательно присутствуют в любом методе, вне зависимости от его использования разны-

[1] Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. — СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1992. С. 6.

ми педагогами. Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся, конкретными условиями педагогической деятельности. Как многомерное образование, метод обучения имеет много сторон. В связи с этим появляется множество классификаций методов на основе одного или ряда общих признаков.

Методы выполняют обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную функции.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов.

В классической дидактике сложилось несколько классификаций методов обучения — по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности, по содержанию деятельности субъектов педагогического процесса. Каждая их классификаций отражает определенный аспект процесса обучения, и пока построить некую общую классификацию, системно отражающую все аспекты, не удалось, хотя предпринимались интересные попытки разработки многомерной классификации[1].

Рассмотрим сущность и особенности основных классификаций *методов обучения*.

1. Традиционная классификация методов обучения, в качестве общего признака которой выступает источник знаний (практика, наглядность, слово, книга, видео в сочетании с компьютерными системами). В данной классификации выделяются пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод.

Каждый из этих общих методов имеет модификации (способы выражения). Разновидностями практического метода являются опыты; упражнения, практические задания; тренинги; деловые игры; анализ и решение конфликтных ситуаций и т. д.; наглядного метода — иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучающихся; словесного метода — объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут.

[1] Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань : Центр инновационнх технологий, 2012. — 608 с.

Методы работы с книгой подразделяются на следующие виды: чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование.

Разновидностями видеометода выступают просмотр, обучение, упражнение под электронным контролем, контроль.

2. Классификация по назначению (в качестве основного признака выступают последовательные этапы процесса обучения). Выделяются следующие методы: приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки.

3. Классификация по типу познавательной деятельности. Различают объяснительно-иллюстрированный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический (частично поисковый) и исследовательский типы.

На основе исторического опыта, существующей педагогической практики и педагогических исследований выделяются следующие методы обучения: рассказ (рассказ-выступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение); беседа (вводная, беседа-сообщение, закрепляющие беседы, контрольные беседы); лекция; дискуссия; работа с книгой; демонстрация; иллюстрация; видеометоды; упражнения; лабораторный метод; практический метод; познавательная игра; метод программированного обучения; обучающий контроль; ситуационный метод.

Наибольшее распространение в дидактике получила следующая классификация методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля эффективности образовательного процесса.

Рассматривается также классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся. Исходя из того, что успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучающихся, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важными критериями выбора метода. В данной классификации рассматривается пять методов обучения:

— объяснительно-иллюстративный;
— репродуктивный;
— проблемного изложения;
— частично-поисковый, или эвристический;
— исследовательский.

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

Репродуктивный метод обучения — метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила; в данном случае деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, то есть выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

Метод проблемного изложения в обучении представляет ситуацию, при которой, 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. В данной ситуации обучающиеся находятся в роли свидетелей и соучастников научного поиска. Такой подход широко используется в настоящем и использовался в прошлом.

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими обучающимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Исследовательский метод обучения — метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного

или письменного инструктажа обучающиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. В данном случае проявляются инициатива, самостоятельность и творческий поиск в исследовательской деятельности. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования

По типу организации познавательной деятельности обучающихся и управления ею рассматриваются следующие методы.

Словесные — являются наиболее распространенной группой методов обучения, применяются на всех ступенях и формах обучения. Группа словесных методов включает такие виды, как лекция, беседа, дискуссия, инструктаж и др.

Словесные методы обучения позволяют сообщить большой объем информации в сжатые сроки; данный метод формирует речь, словесно-логическое мышление; в процессе беседы, дискуссии формируются самостоятельность и познавательная активность.

Наглядные методы. Источником знаний является образ, наглядное представление объекта изучения в виде схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов. К наглядным методам относятся:

— иллюстрация — показ и организация познавательной деятельности на основе экспонируемого объекта (статического);

— демонстрация — показ динамических моделей, приборов, позволяющих наблюдать процессы, измерять их, обнаруживать их существенные свойства.

Сочетательное применение наглядных и словесных методов основано на связи первой и второй сигнальной систем. По своей функциональной направленности наглядные методы обеспечивают восприятие предмета изучения и формирования представления о нем. Данный метод создает условия для освоения существенных характеристик наблюдаемого явления, не ограничиваясь внешними, несущественными чертами. Другими словами, наглядность через восприятие и представление должна вести к формированию понятий, законов, теорий.

Практические методы. Источником знания является практическая деятельность обучающихся. Она обеспечивает не только закрепление и использование знаний, но формирует опыт, умения и служит

интеллектуальному, физическому и нравственному развитию. К практическим методам относятся такие, как упражнение, практическая или лабораторная работа. Упражнение представляет собой многократное выполнение учебных действий с целью отработки умений и навыков и формирования компетенций. Применение данного метода подчинено определенным требованиям к обучающимся (уяснение ими целей, операций и результатов; исправление ошибок в выполнении; доведение выполнения до степени, гарантирующей устойчивые результаты). Лабораторная работа предполагает проведение различного рода экспериментов, позволяющих изучать процессы в рамках, обозначенных учебным кабинетом или лабораторией. Практическая работа отражает выполнение заданий по обработке изученного материала. Основной целью метода является применение знаний, формирование умений и компетенций, организационных и других навыков деятельности в определенной сфере.

Далее рассмотрим классификацию методов обучения в зависимости от роли обучающегося в процессе обучения — пассивные, активные и интерактивные.

Пассивный метод обучения определен формой взаимодействия преподавателя и обучающегося, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом образовательного занятия, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей. Взаимоотношения преподавателя с обучающимися в пассивных формах учебных занятий осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения обучающимися образовательного материала пассивный метод считается малоэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые положительные стороны, которые определены относительно быстрой подготовкой к учебному занятию со стороны преподавателя и возможностью преподнести большое количество образовательного материала в ограниченных временных рамках занятия.

В педагогическом процессе всё большую значимость приобретают методы обучения, которые по своему содержанию и способам приме-

нения невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности обучающихся. Обычно их называют *активными методами*[1].

Активный метод — это форма взаимодействия обучающихся и преподавателя, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе образовательного занятия. При этом обучающиеся являются не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса. Значительный вклад в развитие активности обучающихся внесли такие ученые-исследователи, как А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. М. Леви. В частности, в своих работах А. М. Матюшкин не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы обучающихся, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и обучающихся, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений[2].

Таким образом, методы активного обучения как средство развития познавательной активности обучающихся можно разделить на три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формирования мышления. В данном случае это методы программного обучения, проблемного обучения и интерактивного (коммуникативного) обучения. Особенность активных методов обучения состоит в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

В основу проблемного метода положена преднамеренная постановка перед обучающимися учебно-познавательных задач, ситуаций, противоречий, решение которых организуется в основном силами самих участников занятия. В результате достигается учебно-воспитательный и развивающий эффект, вызывающий у обучаю-

[1] Панфилова А. В. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. — М. : Академия, 2009. С. 37.

[2] Огольцова Е. Г., Хмельницкая О. М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях : материалы региональной научно-практической интернет-конференции. — Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Амурского гуманит.-пед. гос. ун-та, 2009. С. 129—133.

щихся интеллектуальную удовлетворенность, интерес и потребность в решении новых, более сложных проблем оперативно-служебной деятельности.

Технология использования проблемного метода складывается из следующих составляющих:

1. Постановка учебной проблемы (задачи) и побуждение обучающихся к ее решению.

2. Понимание обучающимися сущности проблемы и её внутреннее «принятие», то есть формирование у них установки (мотивации) на поиск её решения.

3. Процесс поиска решения проблемы, включающий анализ сложившейся ситуации, актуализацию качеств ума, знаний и умений, выдвижение гипотез, их обсуждение и оценку аргументированности, проверку продуктивности принятых решений, определение итогового результата, его всестороннюю оценку с точки зрения требований, предъявляемых к характеру подобного рода учебных задач.

Разновидностями проблемного метода обучения являются проблемное изложение образовательного материала; частично-поисковый (эвристический) метод; частично-исследовательский (экспериментальный) и учебно-исследовательский методы. Эти частные методы обозначены по мере возрастания сложности их применения, что обусловливает появление соответственно четырёх уровней проблемности.

Первый уровень — проблемное изложение образовательного материала. Преподаватель в ходе занятия периодически создаёт проблемные ситуации, рассуждая и как бы споря с самим собой, приглашая к размышлению над проблемой обучающихся. При этом он руководит поиском решения, раскрывая логику его нахождения, показывая противоречия и аргументируя каждый шаг рассуждений. Это привлекает внимание обучающихся, помогает вести внутренний диалог с преподавателем, воспроизводить ход его рассуждений. Тем самым у них формируется умение видеть проблему, способность критически и альтернативно мыслить. В то же время на этом уровне не обеспечивается поисковая творческая деятельность, развитие умений самостоятельно определять и осмыслять проблему, творчески подходить к её решению.

Второй — частично-поисковый (диалогический) — уровень проблемности характерен тем, что выдвижение и формирование преподавателем проблемы сопровождается поиском обучающимися её решения. Наиболее продуктивен тот путь на семинарах, где имеется возможность обучающимся точно воспроизвести проблему, построить гипотезу, найти варианты решения, проверить и оценить результаты.

Третий уровень (частично-исследовательский, эвристический) предполагает выдвижение преподавателем проблемы, создание на ее основе конкретных профессиональных ситуаций, с тем чтобы обучающиеся самостоятельно определили пути и способы их решения. В этом процессе преподавателю важно поддерживать творческий поиск обучающихся, помогать им в углублении знаний и развитии профессиональных компетенций. Данный уровень проблемности характерен для практических и лабораторных занятий.

Четвертый (учебно-исследовательский) уровень проблемности обучения связан с отбором преподавателем нового, незнакомого обучающимся материала, который предлагается для коллективного творческого поиска путем самостоятельного выдвижения и формулировки проблемы, создания проблемных ситуаций, их решения. Это наиболее высокий уровень проблемности, развивающий у обучающихся творческие способности. Он, как правило, используется на комплексных занятиях, в ходе игр и учений.

Внедрение проблемной многоуровневой технологии в образовательных организациях высшего образования — перспективный путь повышения качества обучения кадров, развития, прежде всего, мыслительных способностей обучающихся, проявляющихся в умении анализировать ситуации, выявлять в них зависимости, делать аргументированные выводы, предвидеть последствия принимаемых решений, мыслить оригинально, нестандартно.

Таковы наиболее перспективные методы активного обучения обучающихся. Применяются также специализированные методы, обусловленные особенностями оперативно-служебной деятельности сотрудни-

ков органов внутренних дел[1]. Среди них — решение профессиональных задач, специализированные упражнения на принятие решений в различных профессиональных ситуациях и др.

Активных методов в педагогики существует множество, одним из них является интерактивный метод. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов[2].

Интерактивный метод. «Интерактив» — от английского слова interact (inter — взаимный, akt — действовать). Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем- или кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения[3]. Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Суть данного метода заключается в том, чтобы практически все обучающиеся были не только вовлечены в процесс познания, но и имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. К таким методам могут быть отнесены:

— эвристическая беседа (нахожу, открываю, отыскиваю);
— метод дискуссии;
— метод мозгового штурма;
— метод круглого стола;
— метод деловой игры;
— кейс-метод (анализ и решение конкретных ситуаций);
— конкурсы практических работ с их обсуждением и др.

В образовательном процессе нередко практикуется применение эвристических методов обучения, то есть способов организации про-

[1] Филипенкова Н. Ю., Петров В. Е., Байдиков В. В. Проведение психологического тренинга с использованием метода моделирования профессиональных ситуаций : учебно-методическое пособие. — Домодедово : ВИПК МВД России, 2013. С. 5.
[2] Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2018. — 163 с.
[3] Педагогика : учебник / под общ. ред. А. А. Кочина. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. С. 138.

дуктивных процессов мышления обучающихся с целью построения новых действий в новых ситуациях. Использование этих методов сокращает время решения дидактических задач по сравнению со способом полного, ненаправленного перебора возможных альтернатив. Правда, получаемые решения не всегда наилучшие, но, как правило, допустимы, обеспечивают достижение поставленной цели.

Учебная эвристическая деятельность развивает у обучающихся способности понимать и творчески использовать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, систематизировать учебную информацию и применять ее в эвристическом поиске, адаптироваться к новым условиям учебной деятельности и предвидеть ее результаты, прогнозировать свою интеллектуальную деятельность, принимать обоснованные решения на основе эвристических операций с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность эффективна, если обучающийся обладает: умением оценивать свои мыслительные действия, их рациональность, экономичность; настойчивостью и способностью доводить решение задачи до логического завершения. Она осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Эвристические правила — это рекомендации к выбору возможного варианта действия в условиях альтернативного поиска (более легкое предпочтительнее более трудному, более знакомое предпочтительнее менее знакомому, целое предпочтительнее части целого, более близкая информация предпочтительнее более далекой и т. п.).

Эвристические операции есть не что иное, как операции мыслительные (анализ, синтез, аналогия, обобщение и т. д.). Эвристическая стратегия направляет деятельность обучающегося по пути нахождения оптимального решения задачи.

Все эти элементы эвристической деятельности — достаточный инструментарий для решения учебных задач в условиях образовательной организации высшего образования.

В основе эвристической беседы лежит коллективное мышление или беседа (как поиск ответа на проблему). В педагогике данный метод принято считать методом проблемного обучения. Дискуссия как

метод обучения представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы. Данный метод используется на групповых формах занятий, семинарах, практических занятиях. Иногда в практике используются лекции-дискуссии, когда лектор по ходу занятия обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов. Для данной ситуации характерно создание психологической атмосферы коллективного размышления и готовности внимательно слушать рассуждения лектора, отвечающего на дискуссионный вопрос с учетом сложившейся ситуации.

Наиболее широко применяемым эвристическим методом является метод «мозгового штурма» (брейнсторминг), активизирующий коллективную творческую деятельность. Мозговой штурм, или метод психологической активизации коллективной творческой деятельности, был разработан американским предпринимателем, изобретателем и психологом А. Осборном в 1953 г. для получения новых идей. Мозговой штурм широко применялся в 1950-х гг. в таких странах, как США и Франция, преимущественно при обсуждении технологических задач, а также проблем планирования и прогнозирования[1]. Технология его применения выглядит следующим образом: ведущий объединяет группу общей задачей, разными способами снимает опасение критики со стороны всех участников занятия (страх насмешек, критики тормозит творческую активность, мышление и инициативу в группе), создает игровую обстановку, стимулирует выдвижение гипотез и генерацию идей.

Характеристика технологических этапов[2]:

— условия задачи формируются в общих чертах;

— группа обучающихся — «генераторов идей» за отведенное учебное время выдвигает максимальное количество гипотез, причем любых — фантастических, явно несостоятельных, парадоксальных, развивающих и дополняющих одна другую; доказательств не требуется,

[1] Панфилова А. В. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. С. 62—63.

[2] Современные образовательные технологии : учебное пособие для вузов / Л. Л. Рыбцова [и др.]; под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой. — М. : Юрайт, 2022. — 92 с.

все идеи записываются; запрещена любая критика; важно, чтобы участники «штурма» были психологически раскованы, релаксированы;

— группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез, отсеивая нереальные и несерьезные варианты;

— если задача в процессе «штурма» не нашла решения, она может быть предложена тем же обучающимся в измененном виде;

— для активизации процесса выдвижения идей в ходе «штурма» используются различные приемы (инверсия (сделай наоборот), эмпатия (сделай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия и др.);

— гипотезы оцениваются по принятой (обычно 10-балльной) шкале, и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Выдвижение идей и их экспертную оценку осуществляют разные люди.

Модификациями мозгового штурма являются письменный (задача формируется письменно), индивидуальный (процесс осуществляется одним лицом с оценкой своих идей через определенное время — 3–5 дней), обратный (на основе максимальной критики, раскрывающей противоречия, недостатки высказанных гипотез).

К эвристическим методам относятся также синектический метод (синектика — система методов психологической активизации процессов нахождения решения проблемы). Методика его применения аналогична мозговому штурму. Отличие в том, что он применяется по отношению к обучающимся, не имеющим опыта творческой деятельности. Для этого целесообразно создавать постоянные группы из 5–7 человек, накапливающих приемы и способы творческих действий. С ними проводится специальная подготовка в профессиональном и психологическом направлениях. Цель одна — попытаться найти творческое решение поставленной проблемы. Реализуется эта цель на специальной сессии синекторов. Структурная схема синектического заседания может быть представлена в следующем виде: постановка проблемы в общем виде, её анализ с целью ознакомления, отсеивание первых решений, понимание проблемы, вызывающий аналогию вопрос, генерирование аналогий, их развитие и обыгрывание, выявление значимости и использование аналогий применительно к проблеме

для генерирования новых идей, выбор альтернативы, выдвижение новой идеи при отрицательной оценке альтернативной, развитие новой идеи при ее позитивной оценке.

Метод «круглый стол», используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах с участием специалистов разного профиля и направлений деятельности.

Особого внимания заслуживает метод деловой игры[1], который заключается в учебном моделировании ситуаций деятельности, которой предстоит на «моделях», а не на реальных объектах обучить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Постоянно расширяющаяся практика использования деловых игр диктует необходимость специального исследования проблем их эффективности. В силу своих дидактических возможностей — активного развивающего характера, непосредственного общения на фоне изменяющейся служебной обстановки — деловые игры оказываются в большой степени продуктивными в качестве средства совершенствования профессионально значимых качеств обучающихся.

Дело в том, что деловая игра является своеобразным конгломератом двух реальностей — процесса профессиональной деятельности как такового и отношений, возникающих в нём. Усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций осуществляются как бы наложенными на канву профессиональной деятельности в её предметном и социальном аспектах. Знания усваиваются не абстрактно, не для какого-то гипотетически перспективного применения, а в реальном для участников информационном поле, в динамике развития сюжетных действий, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре обучающийся приобретает навыки интеллектуального взаимодействия, создаёт ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

[1] Огольцова Е. Г., Хмельницкая О. М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов. С. 129–133.

В деловой игре при её конструировании и применении реализуются, помимо общепедагогических, и частные педагогические принципы:

— имитационного моделирования конкретных ситуаций оперативно-служебной деятельности;

— игрового моделирования содержания и форм оперативно-служебной деятельности;

— совместной деятельности;

— многоплановости в организации игры;

— педагогического управления.

Эти принципы отражают суть игрового процесса обучения, его составных частей, логики и внутренних связей; становятся эффективным фактором их системного применения. Педагогические наблюдения над проводимыми игровыми методами занятий показывают, что педагогическое своеобразие и полезность игры теряются в случае, если преподаватель стремится реализовывать только учебные либо только игровые цели. И в первом, и во втором случае снижается формирующий эффект игры. Усилить же его возможно только тогда, когда в процессе занятия акцентируется внимание на интеллектуально-развивающем компоненте занятия как своеобразном системном объединении всех частных целевых установок.

В развитии профессиональных качеств обучающихся деловая игра обладает следующими возможностями:

— обеспечивает систематизацию изученного материала и его представление в имитационной модели, приближенной к реальности;

— воссоздает структуру и функции отдельных компонентов будущей служебной деятельности;

— приближает обучающихся к реальным условиям возникновения потребностей в знаниях, в путях и способах добывания, сохранения, использования этих знаний, что, в свою очередь, обеспечивает осмысленность процесса учебы, личную активность, возможность сознательного перехода от эмоциональной мотивации к профессиональной;

— объединяет обучающий и воспитывающий эффекты педагогического процесса;

— обеспечивает в конечном счете переход от организации и регуляции интеллектуальной деятельности к саморегуляции и самоорганизации деятельности.

В силу этих обстоятельств деловые игры целесообразно проводить преимущественно после того, как обучающиеся будут в достаточной степени ориентированы в существе требований к предстоящей деятельности, уяснят ее сущностные основы, овладеют ключевыми понятиями и категориями.

Названные требования должны быть соблюдены, в противном случае сама деловая игра лишится своих обучающих функций и не даст должного эффекта.

В общих чертах структурная схема деловой игры может быть представлена следующим образом: методическое обеспечение игры, игровая модель, техническое обеспечение игры, игровые цели, комплект ролей и функций игроков, сценарий игры, правила игры, анализ процессов, протекающих в ходе решения учебной проблемы, дидактические цели, предмет игры, модель взаимодействий, система оценивания, имитационная модель.

Предложенная трактовка существа рассматриваемого метода дает основание утверждать, что имитационная модель в совокупности своих составляющих отражает выбранный фрагмент реальной действительности и требует от преподавателя умелого управления, прежде всего, активностью, конструктивностью и самостоятельностью обучающихся. Игровая модель, в свою очередь, являясь социальным контекстом имитируемой деятельности, требует от участников игры умения увидеть сложившуюся ситуацию, проявить собственные качества ума. Таким образом, профессиональная подготовка, осуществляемая в ходе деловой игры, носит достаточно разносторонний и предметный характер, способствует развитию творческого мышления, формированию индивидуального стиля оперативно-служебной деятельности.

Кейс-метод является наиболее эффективным и распространенным методом организации активной познавательной деятельности обучающихся[1]. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность

[1] Гаджикурбанова Г. М., Айбатыров К. С., Айбатырова М. А. Практическая составляющая реализации кейс-метода в современном образовательном простран-

к анализу жизненных и профессиональных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучающийся должен определить, существует ли проблема, в чем она выражена, а также свое отношение к ситуации.

В продолжение вышесказанного необходимо отметить, что в арсенале интерактивного подхода в обучении определяются также:

— творческие задания;

— работа в малых группах;

— обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);

— использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);

— социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);

— изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», использование вопросов, сократический диалог);

— тестирование;

— разминки;

— обратная связь;

— дистанционное обучение.

— обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («займи позицию», «шкала мнений»);

— разрешение проблем («дерево решений», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);

— тренинги;

— коллективные решения творческих задач;

— моделирование профессиональных ситуаций;

— ролевая игра;

— метод проектов;

— метод обучения в парах (спарринг-партнерство) и др.

Таким образом, интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет на только к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному

стве // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 89—93.

решению общих, но и к возникновению значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового общения обучающиеся не только критически мыслят, решают сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, но и взвешивают альтернативные мнения, принимают продуманные решения, участвуют в дискуссиях и общаются с другими людьми.

В педагогической науке выделяются от 20 до 30 признаков, влияющих на выбор методов, из которых 6 являются основными, в том числе:

— закономерности и принципы обучения;

— содержание и методы определенной науки в целом и учебной дисциплины в частности;

— цели и задачи обучения;

— учебные возможности обучающихся (возрастные, подготовленности, особенности образовательного коллектива);

— внешние условия (географическое, служебное окружение);

— возможности преподавателя (опыт, уровень педагогического мастерства, знание процесса обучения).

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Применение каждого метода обучения обычно сопровождается приемами и средствами.

Широко распространенным понятием в дидактике является также понятие «прием обучения».

Прием обучения — это составная часть или отдельная сторона метода обучения, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут

быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания обучающиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация — как метод обучения.

Метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и обучающихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Таким образом, совершенствованию методов обучения в образовательных организациях МВД России посвящено большое количество исследований, раскрывающих многочисленные условия повышения их интенсивности. Регулярно проводятся научно-практические конференции, на которых обсуждается соответствующая проблематика.

13.2. Средства обучения

Средства и методы обучения тесно связаны между собой и всегда используются в сочетании друг с другом, поэтому в теории образования они составляют единую систему.

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом образовательного процесса. Долгое время традиционные методы базировались на слове, но в связи с ростом объема информации, технологизации общества возникает необходимость использовать другие средства обучения.

Под средствами обучения понимаются различные материалы и орудия образовательного процесса, благодаря которым более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения. Главное дидактическое назначение средств — ускорить процесс усвоения образовательного материала, то есть

приблизить образовательный процесс к наиболее эффективным характеристикам.

Средства обучения — это материальный или идеальный объект, расположенный между преподавателем и обучающимися и используемый для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности.

К педагогическим средствам относятся учебно-лабораторное оборудование; учебно-производственное оборудование; дидактическая техника; учебно-наглядные пособия; технические средства обучения и автоматизированные системы обучения; компьютерные классы; организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и т. п.).

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование. В качестве идеальных средств обучения выступают общепринятые системы знаков, 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), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т. п.), учебные компьютерные программы, организующе-координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данной образовательной организации, система требований.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно квалифицировать по различным основаниям: по их свойствам; субъектам деятельности; влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; их эффективности в образовательном процессе.

По субъектам деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания (средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля); сред-

ства учения (средства усвоения образовательного материала, средства закрепления и повторения, средства оценки и самооценки знаний).

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности современных средств обучения. Технические средства обучения (ТСО), подходы к их классификации могут быть самыми разнообразными. В учебно-воспитательном процессе они являются носителем информации различного плана. Технические средства обучения объединяют два понятия — технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся. Исходя из разнообразия устройств ТСО, функциональных возможностей, способов предъявления информации существуют следующие классификации:

1) по функциональному назначению;

2) по принципу устройства и работы (механические, электромеханические, оптические, звукотехнические, электронные и комбинированные);

3) по роду обучения (для индивидуальной, групповой и поточной видов работы);

4) по логике работы (разнообразные режимы работы в зависимости от качества и объема обратной связи);

5) по характеру воздействия на органы чувств (визуальные, аудиосредства и аудиовизуальные средства);

6) по характеру предъявления информации (экранные, звуковые и экранно-звуковые средства).

В процессе учебной деятельности к ТСО предъявляют существенные требования (функциональность (способность аппаратуры обеспечивать необходимые режимы работы), педагогичность (соответствие возможностей технического средства формам и методам образовательного процесса), эргономичность (удобство и безопасность эксплуатации) и эстетика (гармония формы, целостность композиции, товарный вид)).

Материально-техническая оснащенность образовательного процесса позволяет качественно, на более высоком уровне использовать возможности разнообразных форм и средств подачи учебной информа-

ции, контроля, оценки и коррекции результатов обучения. Требования к материально-техническому обеспечению учитывают интегративные возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса должно быть достаточным для эффективного решения всех задач обучения. Указанные требования способствуют развитию научной организации педагогического труда, которая направлена на непрерывное, планомерное совершенствование образовательного процесса на основе использования достижений науки и передового педагогического опыта, улучшения условий и качества обучения и воспитания.

Структурные компоненты материально-технического оснащения образовательного процесса составляют:

— дидактические материалы в виде книгопечатной продукции (библиотечный фонд);

— демонстрационные печатные, аудио-, видео-, компьютерные и другие пособия;

— средства для подачи учебной информации и контроля качества знаний;

— лабораторное оборудование для различных учебных курсов;

— мебель для оснащения учебных аудиторий и прочих целей;

— средства безопасности;

— хозяйственные товары.

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной информации, составляют систему, производную от учебной программы. Поэтому немаловажным остается вопрос оснащения учебных помещений, которые должны соответствовать следующим требованиям[1]:

— размер площадей учебных кабинетов, лабораторий и других помещений должен позволять разместить оборудование и мебель в соответствии с научно обоснованными нормами;

— оснащение учебных кабинетов, лабораторий оборудованием, механизмами и приспособлениями, инструментами должно соответствовать определенному уровню развития техники;

[1] Найниш Л. А., Люсев В. Н. Инженерная педагогика : научно-методическое пособие. — М. : ИНФРА-М, 2013. С. 34.

— конструкция мебели и другого оснащения учебных кабинетов, лабораторий, мастерских должна соответствовать требованиям эргономики, физиологии и эстетики;

— рабочие места обучающихся, преподавателей должны быть оснащены всеми средствами, необходимыми для качественного проведения образовательного процесса, и способствовать сокращению потерь образовательного времени и прочному усвоению знаний, умений и навыков;

— в оснащении и оформлении учебных аудиторий, лабораторий и других помещений образовательных организаций должно быть соблюдено требование единого современного эстетического стиля;

— обеспечение образовательного процесса материалами, инструментами, заготовками, документацией, учебной и справочной литературой должно быть своевременным.

В этой связи можно сказать, что материально-техническая оснащенность образовательного процесса — достаточно сложная подсистема процесса обучения; к ней предъявляются достаточно высокие требования, которые обеспечивают ее функцию в процессе обучения как способствующую эффективной передаче учебной информации.

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

— закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;

— общих целей обучения, воспитания и развития человека;

— конкретных образовательно-воспитательных задач;

— уровня мотивации обучения;

— особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;

— содержания материала;

— времени, отведенного на изучение того или иного материала;

— количества и сложности образовательного материала;

— уровня подготовленности обучающихся;

— возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

— сформированности у обучающихся учебных навыков и компетенций;

— типа и структуры занятия;

— количества обучающихся;

— интереса обучающихся;

— взаимоотношений между преподавателем и обучающимися, которые сложились в процессе образовательного труда (сотрудничество или авторитарность);

— материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;

— особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения учебного занятия.

Таким образом, современная техника и мультимедийные средства обучения открывают перед преподавателем большие возможности для непрерывного повышения эффективности образовательного процесса[1]. Но какой бы совершенной ни была техника, главной фигурой в организации образовательного процесса остается преподаватель.

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение метода обучения.
2. Какие требования предъявляются к методам обучения?
3. Назовите признаки классификации методов и соответствующие каждому признаку методы обучения.
4. Что относится к средствам обучения? Назовите наиболее распространенные точки зрения ученых на эту проблему.
5. По каким признакам осуществляется классификация средств обучения? Представьте схемы классификации средств обучения.
6. Каковы особенности использования технических средств обучения?
7. Перечислите причины, от которых зависит выбор методов образовательной деятельности и средств обучения.

[1] Бычкова Н. В., Волков В. В., Лапыко Т. П. Методика использования мультимедийных средств обучения студентов высшей школы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 194—196. DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-194-196.

Глава 14. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

14.1. Краткая характеристика технологического подхода в педагогике.
14.2. Основы проектирования профессионально ориентированной технологии обучения.
14.3. Специфика профессионально ориентированной технологии обучения.

14.1. Краткая характеристика технологического подхода в педагогике

Технологии в начале XXI в. давно перестали быть только промышленными. Не одно десятилетие мы являемся свидетелями развития области социальных технологий, к которым относятся и педагогические. Идея перенести инженерное понятие «технология» (от др.-греч. τέχνη — искусство, мастерство, умение; λόγος — слово, учение) в педагогику объясняется описанной выше логикой смены типов рациональности, с одной стороны, с другой, логикой исторического развития. Успехи производства, перешедшего на цикличное воспроизведение операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, вдохновили специалистов в области образования на переосмысление процесса массового обучения как своеобразного фабричного производства с минимальной зависимостью от индивидуальных особенностей педагогического работника. Кроме того, разработка технологического подхода к обучению была ответом на активное развитие теории информации, кибернетики. Так появилась кибернетическая концепция обучения (С. И. Архангельский, Е. И. Машбиц), в основе которой — идея его

интерпретации как процесса передачи, приема и обработки информации. Задача оптимизации обучения решалась путем создания условий для ее беспрепятственного движения между участниками образовательного процесса.

В инженерии процесс признается технологическим, если он оправданно разделен на этапы, последовательность которых не вызывает сомнений; выполнение действий на каждом этапе оптимально и ведет к заданной цели; результат предсказуем и гарантирован в пределах изначально обозначенных условий. Сущность технологизации учебного процесса можно понять, познакомившись с программированным обучением. Американец Б. Ф. Скиннер в 50-х гг. прошлого века предложил разбивать учебный материал каждой темы дисциплины на законченные небольшие части и предлагать обучающимся в индивидуальном порядке последовательно усваивать их, а после успешного выполнения контрольных заданий двигаться дальше. Индивидуализация достигалась за счёт использования нового технического средства обучения — электронно-вычислительной машины (ЭВМ). Исключение из трансляции нового учебного содержания педагогического работника минимизировало влияние его возможной низкой квалификации, однако проектирование курса оставалось сложной профессиональной задачей. Достижениями программированного обучения являлись гарантированное получение обратной связи и упрощенный контроль учения. Каждый из нас хоть раз в жизни получал знания с помощью программированного обучения (оно является основой многочисленных программ-тренажеров, готовящих к ОГЭ и ЕГЭ, экзамену на знание правил дорожного движения и т. п.).

Идея технологизации обучения продолжает вдохновлять методистов по всему миру, а технология программированного обучения применяется сейчас посредством цифровых инструментов. Десятилетия практики реализации технологического подхода позволили выявить как плюсы (реализация этапности формирования умственных действий, управление учебной деятельностью), так и сопутствующие риски в области развития творческого, критического мышления, самостоятельности, коммуникации. Дискуссии по этому поводу продолжаются. В них все громче звучат голоса представителей философии обра-

зования. Приведем размышления Н. Э. Гусинского и Ю. И. Турчиновой: «в личностно-отчужденной традиции кажется желательным и возможным наладить гарантированное производство продукта образовательной системы с наперед заданными свойствами, обеспечить это производство инструкциями, технологическими картами и схемами. Тогда педагогическую деятельность можно свести к последовательной цепочке операций, которая, если исполняется четко и аккуратно в пределах допусков, всегда приводит к одному и тому же (одинаковому для всех) «успешному» результату. Какого рода задачи можно решать при таком подходе? Нам кажется, что применение понятия “педагогическая технология” в какой-то мере оправдано лишь в отношении приобретения навыков не слишком высокого уровня, например, навыков вождения автомобиля»[1].

С течением времени под воздействием тенденций гуманизации, гуманитаризации образования осмысление понятия «технология» в педагогическом контексте и практика проектирования технологий обучения претерпели изменения. М. В. Кларин считает, что технологический подход в обучении «ставит целью конструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (образовательные ориентиры, цели и содержание обучения)»[2]. Специалист выделяет в качестве специфики такого подхода недвусмысленное конкретное определение цели и последовательную ориентацию на нее каждого шага обучения, что и определяет необходимость обратной связи, позволяющей корректировать ход процесса. Только таким образом можно гарантировать определенные целью результаты. Анализ нескольких десятков источников, посвященных определению технологии в педагогике, подтверждает первостепенную важность определения цели как критерия выбора средств: «технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса

[1] Гусинский Э. Н., Турчинова Ю. И. Введение в философию образования. — М. : Логос, 2003. С. 187.

[2] Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. — М. : Знание, 1989. С. 13.

с учетом гарантированного достижения дидактических целей, применением педагогом соответствующих средств обучения»[1].

Н. С. Макарова, описывая модели процесса обучения в высшей школе, сообразные постнеклассическому периоду, включает в перечень, помимо антропологической и информационной, технологическую модель, в которой отражен «переход от нелинейности в обучении, постепенная трансформация лекционно-семинарской системы обучения, переход от традиционных технологий обучения к технологиям самообразования, организации самостоятельной работы студентов»[2]. Специалист также обосновала концептуальную основу технологического подхода в высшем образовании. Согласно ей, преподаватель предстает в роли организатора, эксперта учебной работы студента, а студент — субъекта своей самостоятельной образовательной деятельности. Целью обучения становится «содействие развитию профессиональной компетентности студентов на основе самообучения, самостоятельной работы. Содержание личностно ориентировано, представлено в виде системы учебно-профессиональных задач»[3].

Каковы представления современной педагогики о технологиях обучения, сформулированные в трудах Дж. Блока, Б. Блума, Р. Мейджера, Б. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. А. Сластенина, С. А. Смирнова, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина? Можно констатировать наличие общего представления о концептуальных элементах педагогической технологии. К ним относятся особым образом структурированное содержание предметной области; диагностика состояния обученности студентов в начале и в конце реализации технологии; сообразные цели средства и формы обучения; обязательное взаимодействие субъектов обучения с конкретизацией деятельности каждой стороны. Определены свойства технологий (научность, системность, эффективность, воспроизводимость, алгоритмичность и др.). Сегодня они уже не рассматриваются как детерминированные, гарантирующие однозначную

[1] Образцов П. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие. — М. : Юрайт, 2017. С. 72.
[2] Макарова Н. С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам. С. 140.
[3] Там же.

результативность, однако обратная связь становится все более значимой, потому что позволяет оперативно корректировать индивидуальный процесс обучения. Показательно разделение технологий на так называемые строгие (могут воспроизводиться, характеризуются наличием диагностики) и нестрогие (описывают ход процесса, но содержат указания на проблемную воспроизводимость результатов), предложенное М. В. Клариным[1].

Присоединимся к определению технологии обучения, данному коллективом ученых под руководством В. А. Сластенина: это «закономерная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения»[2]. На современном этапе реализация технологического подхода в учебном процессе видится актуальной, поскольку Россия нуждается в профессионалах, качество подготовки которых находится в прямой зависимости от научных основ организации этого процесса, точности прогнозирования его результатов при учете ресурсов, отказа от экстенсивных способов развития системы. Именно поэтому в области профессионального образования практикоориентированность результатов исследований во многом определяется технологичностью описания разработанного варианта учебно-воспитательного процесса.

Коротко опишем некоторые технологии обучения, которые могут быть основой для технологизации обучения в образовательных организациях высшего образования. Специалисты, как правило, первой называют технологию поэтапного формирования умственных действий, основанную на соответствующей теории П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Формирование умственных действий проходит в несколько этапов. На первом обучающиеся знакомятся с ориентировочной основой выполнения действий, предъявляемой в виде алгоритма, схемы, краткого описания и т. п. На втором этапе они вы-

[1] Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. С. 16.

[2] Образцов П. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие. — М. : Юрайт, 2017. С. 74.

полняют действия, описанные в основе выполнения, в индивидуальном темпе с озвучиванием каждого шага-действия. Далее действие неоднократно повторяется, озвучивание вслух алгоритма переходит в проговаривание про себя. На последнем этапе изучаемое действие переходит во внутренний план, то есть усваивается. Такая логика используется, например, в огневой подготовке курсантов, на практических занятиях медицинских работников и т. п. Задача преподавателя — максимально целесообразно сформировать ориентировочную основу выполнения действий, а затем наблюдать за ее осуществлением и корректировать при необходимости процесс усвоения.

Еще одним примером технологии обучения является модульное обучение, разработка которого в нашей стране связана с именем П. Ю. Яцявичене. Ее замысел аналогичен идее программированного обучения, в котором учебная информация делится на части (модули), только модулями могут быть и тема, и дисциплина. Модуль характеризуется целостностью, конкретной и диагностируемой целью, жесткой последовательностью этапов усвоения. Контроль результата обучения, как правило, осуществляется посредством тестирования. Сегодня модульная технология реализуется в дистанционном образовании.

Не менее распространена технология проблемного обучения. Идея была высказана более ста лет назад американским философом-прагматистом Дж. Дьюи. В отечественной дидактике ее разрабатывали И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др. И. Я. Лернер описал первый вариант использования проблемной ситуации в обучении на примере школьного образования (проблемное изложение). Согласно ему, педагог «знакомит учащихся не только с найденными решениями тех или иных научно-познавательных или практических проблем, областью и способами их применения, но и с логикой, подчас противоречивой, поиска этих решений»[1]. Последовательность изложения такова:

— постановка проблемы;

— ход решения и его логика;

— процесс решения, возможные и реальные трудности, противоречия;

[1] Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М. : Педагогика, 1981. С. 109.

— решение проблемы и доказательства правильности;

— раскрытие значения решения проблемы для развития науки, практики.

В условиях высшего образования проблемное изложение может стать первым, подготовительным этапом для использования технологии проблемного обучения, на котором обучающиеся знакомятся с эталонными решениями разного рода проблем. После усвоения логики таких решений можно предлагать реальные проблемы в области будущей профессиональной деятельности. При этом крайне важно создавать условия для усвоения способов выявления противоречий, которые послужили причиной проблемы.

Приемы решения проблемы входят составной частью в проектную технологию, идея-основа которой также принадлежит Дж. Дьюи. С ее помощью обучение решению общественно значимых проблем происходит в деятельности, в социальной реальности. Проекты классифицируются по-разному. Они могут быть описаны как групповые, коллективные, сетевые; научно-технические, социальные; локальные, федеральные и международные. Технология проектов состоит в реализации следующих этапов:

— создание совместными усилиями преподавателей, специалистов представителей общественности, обучающихся «банка проблем»;

— предъявление его содержимого обучающимся для формирования проектных команд по интересам на основе свободного выбора;

— изучение командами контекста проблемы; распределение проектных ролей между участниками (лидер, координатор, ответственный за связью с общественностью, за ресурсное обеспечение и т. п. в зависимости от специфики проекта);

— создание плана решения проблемы с одновременным анализом ресурсов (имеющихся и требуемых);

— реализация этапов плана с рефлексией и коррекцией промежуточного результата;

— предъявление результата заказчику / заинтересованной стороне.

Критерии оценки проектной деятельности зависят во многом от тех педагогических целей, которые ставятся преподавателем. Приведем пример варианта критериев, предложенного Т. И. Гречухиной[1]:

— полнота реализации замысла;

— соответствие социальному или научно-техническому контексту проектирования;

— соответствие существующим образцам решения проблемы;

— степень новизны решения, организации процесса;

— практическая (социальная, теоретическая) значимость;

— соблюдение правил презентации результата;

— удовлетворенность участием в проекте;

— степень освоения процедур проектирования;

— синергийный эффект (произошло ли сплочение проектной команды, что тоже можно считать «продуктом» проекта);

— наличие потребности у участников в дальнейшем развитии своего проектного опыта.

Общая характеристика современных технологий обучения в высшем образовании дана Н. В. Бордовской: они нацелены на отказ от трансляции знаний, на создание условий «для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно поисковой, научно исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности»[2].

Таким образом, данные приоритеты необходимо иметь в виду преподавателю, который принимает решение разрабатывать собственную, авторскую технологию обучения.

[1] Гречухина Т. И. Технология проектно-созидательного обучения // Современные технологии профессионально-ориентированного образования : учебное пособие. — Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2009. С. 239

[2] Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н. В. Бордовской. — М. : КНОРУС, 2010. С. 5.

14.2. Основы проектирования профессионально ориентированной технологии обучения

Технологии в области профессионального образования являются гуманитарными по своей идеологии, их миссия — обретение человеком места в мире профессии, на котором квалифицированный вклад в общее дело приносил бы ему удовлетворение. К их принципам отнесены:

— принцип активной деятельности обучающегося;

— принцип сотрудничества субъектов обучения;

— принцип самоопределения обучающегося;

— принцип дифференциации и индивидуализации обучения;

— принцип системности, предполагающий «отношение к развивающейся личности как к целостной системе, имеющей компенсаторную природу, что, в свою очередь, требует обеспечить целостность и внутреннюю согласованность элементов учебно-воспитательного процесса (таким образом, складываются условия для целостного концептуального видения мира и себя в мире. Одновременно следует отметить, что система предполагает взаимодействие упорядоченных элементов, находящихся в иерархических связях и отношениях. Отсюда понятно, что учебно-воспитательный процесс не может конструироваться из рядоположенных структурных составляющих, их адекватное ситуации развертывание предполагает иерархизацию частей целого)»[1];

— принцип рефлексивности.

Перечисленное определяет качественные характеристики технологий высшей школы, призванных прийти на смену интуитивному, спонтанному педагогическому действию. Поэтому умение самостоятельно разрабатывать, апробировать и применять педагогические технологии — неотъемлемый элемент профессиональной компетентности современного преподавателя. Цель проектирования технологий обучения — «создание специальной профессионально ориентированной обучающей среды, позволяющей в рамках конкретной учебной

[1] Александров Е. П. Слагаемые педагогической технологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2013. № 1. С. 69.

дисциплины организовывать педагогическое взаимодействие с обучающимися для достижения дидактических целей»[1].

К настоящему времени выявлено два пути появления новых технологий в педагогике. Первый путь определяется технологической интерпретацией той или иной теории или концепции (педагогической, социологической, психологической и др.), в процессе которой дается детальное описание системы учебных действий. В этом случае технология выполняет роль механизма перевода конкретной теории, идеи или принципа в практическую деятельность субъектов образовательного процесса. Второй путь состоит в технологизации обобщенного результативного опыта одного педагога или педагогического коллектива. Для этого необходимо накопить достаточный опыт реализации какой-либо идеи, на которую автор вышел интуитивно, поставить цель обосновать оформившуюся в практике гипотезу, а затем технологизировать методику для достижения ее воспроизводимости другим педагогом. В этом случае педагог-автор:

— «логически описывает опыт решения определённых образовательных задач, который не был реализован в образовательной практике;

— находит противоречие между своим опытом и традиционными подходами решения подобного рода задач, осмысливает новые и более эффективные пути их решения;

— выстраивает и описывает технологические шаги в структуре своей деятельности;

— научно обосновывает авторский замысел в контексте либо теории, либо концепции, либо принципа;

— подбирает объективные критерии оценки эффективности авторской технологии;

— описывает условия применения авторской технологии в образовательном пространстве вуза»[2].

[1] Линенко О. А., Горовая В. И., Токарева Н. А. Проектирование профессионально ориентированной технологии как вид педагогической деятельности // Новые педагогические исследования. 2007. № 5. С. 98.

[2] Бордовская Н. В. Педагогическая системология : учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов, вузовских преподавателей. — М. : Педагогика, 2009. С. 136

Разработка педагогической технологии сущностно относится к инновационной деятельности, так как направлена на появление результативного новшества. Обыденное представление об этапах этой деятельности порождает упрощенный образ процесса, что, в свою очередь, служит причиной отсутствия реального результата. Научно обоснованный инновационный процесс, нацеленный на новые компетенции обучающихся, в полном виде описан В. А. Сластениным и Л. С. Подымовой [1] как последовательность следующих этапов: 1) появление новой идеи; 2) изобретение образца; 3) испытание образца с последующей доработкой; 4) распространение новации.

Проблема состоит и в том, что восприятие новизны автором и иными субъектами деятельности носит субъективный характер. Поэтому так важно знать историю педагогики. Дело не только в условном «авторском праве»: если конкретная идея уже была когда-то реализована, есть возможность исследовать всю совокупность факторов, влиявших на ее бытование, на результаты, следовательно, учесть этот опыт уже на этапе моделирования.

Структура педагогической технологии составлена следующими блоками: концепция, диагностические материалы, дидактическая составляющая и собственно реализация. Эта структура определяет этапы педагогического проектирования технологии обучения — моделирование, собственно проектирование и конструирование.

Технология обучения — разновидность педагогической системы. Поэтому этап *моделирования* нацеливает на концептуальное определение необходимого результата и выбор методологии. Все начинается с осознания педагогической проблемы, ее анализа, исследования уже имеющихся вариантов решения, формулирования гипотезы своего варианта с обязательным прогнозированием результатов, рисков[2]. При положительном решении о возможности реализации гипотезы можно приступать к апробации.

---

[1] Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М. : Магистр, 1997. С. 62.

[2] Последовательность изложена на основании схемы принятия решения о нововведении А. В. Хуторского: Хуторской А. В. Методология инновационной практики в образовании : монография. — М. : Издательские решения. 2000. — 45 с.

Важным этапом моделирования является формирование представлений об идеале результата — личностного качества, системы, процесса и т. п.[1] В основе модели технологии находятся образы обучающегося человека, мира, в котором он будет применять полученные знания, отношения, в которые он будет включаться или создавать. Эти концептуальные представления -ориентиры моделирования. Остановимся на двух указанных аспектах моделирования более подробно.

1. *Определение учебной цели* (на уровне учебного курса / темы).

Нередко педагог ставит обобщенную, «размытую» цель, не позволяющую представить процесс обучения как последовательность шагов к ее достижению. Зачастую цель определяют либо в соотношении с содержанием (например, изучить понятие, признаки и содержание административной деятельности органов внутренних дел); либо в отношении к деятельности преподавателя (например, ознакомить обучающихся с понятием, признаками и содержанием административной деятельности органов внутренних дел); либо в отношении к деятельности обучающегося (ознакомиться с…). Более «продвинутый» вариант предполагает описание цели со ссылкой на аспекты личностного развития обучающихся (например, развивать аналитические умения, умения работать с информацией как критическое умение и т. п.).

М. В. Кларин, основываясь на работах в области таксономии Б. Блума и Д. Кратволя, описал три аспекта цели, исходя из областей деятельности. В первой, познавательной области значимыми являются задачи запоминания, усвоения новой учебной информации, переосмысления имеющихся знаний, начиная с уровня обыденности. Многие педагогическое работники игнорируют вторую область — эмоционально-ценностную, что несет существенный риск отклонения от зафиксированного в цели результата обучения. При этом развитие эмоционально-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам и познавательного интереса взаимообусловлены. Задачи из второй области решаются на протяжении всей учебной дисциплины и даже всего обучения в высшей школе, такие результаты достигаются в разные сроки, обусловленные спецификой процессов внутренне-

[1] Педагогические технологии / М. Р. Илакавичус, Е. В. Филипенко, Г. А. Витольник [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : СПбУ МВД России, 2025. — 144 с.

го мира личности. Диагностика эмоционально-ценностной области не терпит формального, технократического подхода, предполагает использование качественных методов. Третья область — психомоторная, объединяющая виды двигательной деятельности, мышечной координации. Она особенно важна в огневой, физической подготовке, формировании умений судебных экспертов. При определении цели и задач важно помнить, что главный критерий — диагностируемость, использование адекватной терминологии.

Наиболее продуктивным видится четырехкомпонентное описание цели, включающее характеристику условий образовательной среды; ожидаемые результаты действия обучающегося, которые возможно наблюдать в его поведении; критерии как аспекты представления образца данного действия; способ оценки его усвоения. Как видно из структуры цели, особое значение приобретает создание фонда оценочных средств для сбора обратной связи на каждом шаге технологии.

Цель в технологии «должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время»[1]. В. П. Беспалько характеризует диагностично определенную цель. В ней имеется:

— точное описание формируемого личностного качества, позволяющее сепарировать его от иных качеств личности;

— ориентир на личностный и гуманистический подходы при определении цели;

— способ для выявления диагностируемого качества в процессе объективного контроля его сформированности;

— возможность измерения интенсивности диагностируемого качества на основе получаемых данных контроля;

— шкала оценки качества, основанная на результатах измерения.

2. *Выбор методологической основы технологии* предполагает мировоззренческое и научное самоопределение преподавателя. Спе-

[1] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. С. 30.

циалисты в области проектирования технологий в высшем образовании обосновали актуальность следующих подходов[1]:

— антропологического, ориентирующего на раскрытие смысла и предназначения педагогических технологий, связанных со смыслом и назначением высшего образования для человека, с его интересами, правами и свободами;

— гуманистического, раскрывающего направленность профессиональной подготовки на освоение всех видов конструктивного социального взаимодействия;

— системного, позволяющего осуществлять проектирование педагогических технологий как целостной педагогической системы, выполняющей в образовательной организации высшего образования определенный набор специальных функций;

— культурологического, определяющего ценностный контекст условий и границы применения педагогических технологий;

— личностного, нацеливающего на обязательный учет образовательной потребности личности обучающегося в проектировании, анализе и оценке эффективности технологии в системе профессионального образования.

Указанные подходы позволяют преподавателю осуществлять проектирование с учетом следующих структурных элементов ежедневной работы: «предмет, процесс, продукт, средства, методы, условия, нормы и принципы связи компонентов»[2]. Поэтому педагогу необходимо уметь осуществлять операции не только с целями проектирования, но и средствами и методами проектирования; алгоритмом проектирования; продуктами проектирования; нормами и эталонами оценки продукта; д) условиями проектирования[3].

Модель технологии детализируется на этапе *проектирования*: подбирается диагностический инструментарий, позволяющий вы-

[1] Рыбников В. Ю., Марихин С. В., Уманец Д. М. Теоретические проблемы проектирования педагогических технологий в системе профессионального образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 4 (132). С. 28—29.

[2] Мамаев В. А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. С 10.

[3] Там же. С. 126.

явить уровень сформированности целевых новообразований личности обучающегося «на входе» и «на выходе»; определяются этапы взаимодействия; раскрываются содержание, последовательность и продолжительность выполнения действий педагога и обучающегося; отбираются методы обучения; описываются условия реализации технологии; даются методические рекомендации; указываются выявленные в результате апробации риски.

Третий этап педагогического проектирования технологии обучения — *конструирование*, предполагающее дальнейшую детализацию применительно к условиям конкретного образовательного взаимодействия. Оно включает в себя анализ исходных данных (субъектов учебно-воспитательного процесса, его содержания, средств и условий), диагностику качества и результатов процесса, прогнозирование.

На данном этапе, исходя из характеристики группы обучающихся, педагог решает задачу обеспечения позитивного психологического климата взаимодействия. Технологически влияние на климат обеспечивается совокупностью операций, соответствующих следующим правилам:

— установление личных контактов;

— подбадривающее, одобрительное отношение во время работы;

— этическое благородство, заключающееся в бескорыстной помощи, открытости и радости за другого;

— предупреждение возможных неудач в процессе и результате работы;

— аудиовизуальный художественный ряд, создаваемый использованием музыкальных фрагментов, слайдов (это снимает тревожность, рождает уверенность);

— внесение элемента новизны за счет использования разнообразных средств (это отвлекает от трудностей, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого).

Диагностика результативности является наиболее сложной задачей. В специальной литературе описывается следующая последовательность ее проектирования:

— выявление объекта диагностики (он соотносится с целью, должен быть описан в педагогических терминах);

— декомпозиция объекта, отбор составляющих, диагностика которых возможна, а их синтез позволит не упустить значимые аспекты цели (так определяются критерии, а затем уровни для описания меры приближения к поставленной цели);

— выбор инструментов диагностики (методик);

— описание (алгоритм) процедуры диагностики, критерием адекватности которой является возможность ее воспроизведения другим педагогом;

— анализ ресурсозатратности процедуры[1].

Имеется несколько подходов к решению задачи проектирования диагностики. С одной стороны, можно пойти традиционным, академическим путем выявления уровня усвоенных знаний, умений или компетенций в составе профессиональной компетентности. С другой стороны, процедура может быть дополнена установлением удовлетворенности участников образовательного процесса и даже заинтересованных в результате обучения сторон, так называемых стейкхолдеров[2] (например, работодателей). Еще один вариант предлагает учитывать актуальные требования к профессионалу третьего тысячелетия (тогда критериями могут выступить усвоение самообразовательных и креативных умений или даже так называемые мягкие навыки). Однако в любом случае критерии результативности должны быть измеримыми, а процедуры их измерения соответствовать заявленным целям и методологии. Таким образом можно получить близкую к объективности систематизированную информацию о реализации цели в педагогической действительности, которую технология призвана рационализировать, совершенствовать.

Следует иметь в виду, что, задаваясь целью управления качеством образования, необходимо понимать, что состояние управляемой системы имеет неявный характер, поэтому педагоги прибегают к косвенным измерениям. Примером могут служить тесты, выставляемые за них баллы. В этом случае возникает проблема валидности —

[1] Куликов В. С., Артюхина А. И., Чумаков В. И. Диагностика результативности педагогической технологии // Наука. Мысль. 2015. № 1-8. С. 32.

[2] От англ. stakeholder — дословный перевод «держатель доли» — это организации или группы лиц, которые как-то связаны или могут быть заинтересованы в результатах деятельности образовательной организации.

«в какой степени состояние, выявленное по результатам диагностики, соответствуют истинному состоянию системы? Насколько однозначна интерпретация результатов диагностики? Каким образом установить соотношение между данными диагностики и возможными мерами воздействия? Поскольку диагностическое заключение строится на основе результатов педагогических измерений, валидность диагностики оказывается напрямую связана с качеством измерительных материалов и технологиями обработки результатов измерений. Грамотная организация диагностической деятельности требует решения комплекса проблем: разработки измерительных материалов и оценки их качества, организации процедуры измерения, порядка сбора и обработки результатов и построения на их основе заключения, обоснования выбора индивидуальных и групповых мер коррекции, соответствующих выявленной педагогической ситуации»[1].

В этой связи возникает вопрос об измерительных процедурах, проводимых «на входе» и «на выходе», то есть на начало применения педагогической технологии и по ее завершении. При проектировании контрольно-измерительных материалов педагогу необходимо ответить себе на вопросы: 1) соответствуют ли они конкретному этапу усвоения содержания образования; 2) возможно ли с их помощью получить данные о результатах оперативно.

Поскольку результаты диагностической процедуры должны соответствовать критериям валидности и надежности, педагогу следует прибегнуть к математическим методам. Как правило, используются тесты, определяющие достижения обучающегося по заданному направлению, а также экспертное оценивание. В первом случае вопросы и задания выстроены по принципу усложнения и должны охватывать весь основной массив содержания обучения. Выявленные достижения обучающихся далее выстраиваются по уровням, мере приближения к эталонному результату (например: ознакомление, репродуктивная деятельность, продуктивная деятельность, креативная трансформация). Во втором случае, как правило, используются стан-

[1] Стариченко Б. Е., Мамонтова М. Ю., Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе : учебное пособие. В 4 ч. Ч. 4. Компьютерные технологии диагностики учебных достижений. — Екатеринбург : УГПУ, 2014. С. 11.

дартизированные опросники, интервью, оценивание демонстрации обучающимся полученных умений и навыков. При этом, как указывалось ранее, необходимо ясно описать процедуру экспертной оценки, следить за ее строгим соблюдением и подведением итогов с использованием числовых форм[1].

Специалисты допускают, что «традиционные академические способы оценивания знаний (экзамен, дифференцированный зачёт, контрольная работа и др.) в исключительных случаях (при отсутствии ресурсов) применимы для диагностики результативности педагогической технологии»[2]. Однако в этом случае имеются риски крайней субъективности, так как тот, кто организует и осуществляет учебный процесс, выступает затем и в качества «оценщика» его результативности, заинтересованного в успешности.

Желательный итог технологизации обучения — составление автором технологической карты. Обобщив имеющиеся подходы к ее составлению, присоединимся к П. И. Образцову, который считает, что в ней должны быть указаны «целевые установки дисциплины (дидактические цели, сформулированные в диагностическом виде), содержание учебного материала, представленное как в модульной (количество учебных модулей), так и в структурной форме (матрицы связей, графы учебной информации, структурно-логические схемы, планы проведения конкретных учебных занятий), схемы управления познавательной деятельностью обучающихся, формы, методы, средства обучения, позволяющие их реализовывать, особенности использования на различных этапах обучения элементов дидактического комплекса обеспечения учебной дисциплины, совокупность педагогических задач и коммуникативных ситуаций, предусмотренных автором, систему оценки,

[1] Артюхина А. И., Великанов В. В., Великанова О. Ф., Чумаков В. И. Проектное обучение в формировании базовых и профессиональных компетенций студентов // Альманах-2014. Международная академия авторов научных открытий и изобретений, Волгоградское отделение; Российская академия естественных наук; Европейская академия естественных наук; Волгоградская академия МВД Российской Федерации. — Волгоград, 2014. С. 294—299.

[2] Куликов В. С., Чумаков В. И., Бузмакова А. И. Технология диагностики результативности педагогической технологии в медицинском образовании на основе педагогического эксперимента по плану Д. Кемпбелла // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 84–92.

контроля и коррекции учебного процесса (методы, виды и формы контроля, педагогические тесты или тестовые задания)»[1].

В описанном процессе проектирования технологии обучения ориентация на гуманизацию образования проявляется в осмысленном, поэтапно диагностируемом созидании педагогом условий для разворачивания познавательной деятельности обучающихся с учетом специфики образовательной организации, содержания образования, психолого-педагогических характеристик учебной группы. Скрупулезная работа с идеей, замыслом, целью и задачами на этапе моделирования позволяет адаптировать предлагаемую последовательность освоения дидактических единиц к условиям педагогической реальности на этапе конструирования, что дает основания определять педагогические технологии как гуманитарные.

Отметим, что даже при соблюдении всех требований проектирования, реализация технологии, относящейся к социальной области, не однозначно результативна. Это обусловлено влиянием как внешних, так и внутренних факторов и, прежде всего, личностными характеристиками педагога, его профессиональной компетентностью, а также особенностями других субъектов, что определяет важность повышенного внимания к этапу конструирования.

Перечень критериев результативности технологий обучения, составленный на основе анализа работ специалистов в области педагогических технологий, таков[2]:

— организация взаимодействия педагога и учащихся, в ходе которого происходят существенные изменения состояния учащихся (в мотивации, знаниях и умениях, компетенции, чувствах и т. п.);

— возможности технологии создавать условия для творческой деятельности обучающихся и педагога, их саморазвития и самоактуализации;

— органическая взаимосвязь всех компонентов технологии, наличие в ней рефлексивного компонента;

---

[1] Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Юрайт, 2017. С. 138.

[2] Там же. С. 16.

— соответствие логики реализации технологии структуре деятельности, которой обучают;

— успешность деятельности педагога и обучающихся в процессе реализации технологии;

— высокий уровень результативности технологии в ходе ее использования в массовой практике;

— позитивная оценка технологии обучающимися, коллегами.

Таким образом, результативность применения технологий обучения, как показывает практика, зависит от ряда условий (выполнения указанных выше требований при описании технологии; наличия необходимых дидактических средств для ее реализации; высокого уровня владения педагогом соответствующими методами, приемами, формами педагогического процесса, педагогической техникой; разнообразия используемых технологий; опыта рефлексии собственной деятельности). Преподаватель, чье личностно-профессиональное развитие дошло до уровня авторской позиции в области педагогических технологий, является истинным субъектом деятельности, то есть тем эталоном Мастера, который только и может воспитать другого как субъекта.

14.3. Специфика профессионально ориентированной технологии обучения

Начнем изложение с факта, согласно которому в профессиональном образовании преподаватель, как правило, — специалист-практик. М. Т. Громкова видит в этом условие результативности учебно-воспитательного процесса. Педагог должен быть носителем результативной технологии самоопределения, проявляющейся в проектировании ситуации, в которой «каждая доза содержания актуализируется, показывается ее значимость в конкретных действиях обучающегося “здесь и теперь”, а предлагаемое содержание интересно как прецедент, как пример из истории вопроса, как концепция на будущее»[1]. Иначе излагаемый преподавателем учебный материал не

[1] Громкова М. Т. Педагогика высшей школы. — М. : Юнити, 2017. С. 267.

связывается в сознании обучающегося с возможной профессиональной ситуацией, и возникает правомерный вопрос «для чего это мне?».

Именно поэтому современное высшее образование рассматривается на основании теории контекстного обучения. Автор идеи А. А. Вербицкий писал: «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения целенаправленно и последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов»[1]. Согласно данной теории, профессиональная подготовка специалиста должна осуществляться в специфической образовательной среде, дающей ему возможность наращивать опыт конкретной деятельности, что может быть достигнуто с помощью проблемно-поисковых, исследовательских заданий. В ходе их выполнения апробированные способы решения профессиональных задач становятся внутренне принятыми, пережитыми обучающимися, а общественно значимые проблемы становятся личностно значимыми. Организация педагогического взаимодействия в профессионально ориентированной технологии обучения, реализующей положения теории контекстного обучения, основывается на «последовательном моделировании всей системы форм, методов и средств обучения, предметного и социального содержания усваиваемой обучающимися профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной»[2], то есть ведет обучающегося по пути от абстракций понятий, принципов, законов и закономерностей к осмысленному умению результативно действовать с объектами этой деятельности. Такая последовательность позволяет обучающимся, решая задачи в учебных ситуациях, поэтапно включаться в профессиональную деятельность.

В настоящее историческое время базисом успешного овладения профессией однозначно признана профессионально-воспитательная составляющая, ведущим агентом реализации которой является преподаватель. Поскольку обучающиеся высшей школы уже выбрали

[1] Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М. : Логос, 2009. — 336 с.

[2] Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе. С. 135.

сферу свой деятельности, они оценивают учебный материал, прежде всего, сквозь призму полезности либо для профессии, либо для своего личностного развития. Поэтому в любой теме должен просматриваться долгосрочный личностно-профессиональный контекст, а задания должны быть значимыми и выполнимыми (не сточки зрения преподавателя, а с точки зрения обучающегося). Именно поэтому одно из требований к педагогической технологии вообще — возможность осуществления индивидуализации. Однако необходимость учета индивидуальных характеристик обучающихся значит «не приспособление к ним, а проектирование нового на основании определения уровня их развития»[1].

На индивидуализацию работает и консультативная деятельность преподавателя высшей школы. Ее результативность во многом определяется коммуникативным стилем. Как пишет Дж. Петти, «учиться — не то же самое, что запоминать. Это активный процесс осмысления. Только информация, которая была структурирована и организована самим обучающимся, сможет попасть в долговременную память»[2]. Неизбежные трудности в осмыслении гарантированно преодолеваются в диалоге, в вопросах и ответах специалиста и студента, но только в том случае, если преподаватель открыт к диалогу, занимает позицию понимания, поддержки. Наличие в профессионально ориентированной педагогической технологии консультативного компонента усиливает ее гуманитарную сущность, а значит, повышает результативность обучения.

Понимание сущности профессиональной ориентации технологий обучения в образовательных организациях высшего образования базируется на осмыслении закономерностей управления познавательной деятельностью обучающихся. Управление ею обусловлено потребностями государства в подготовке квалифицированных кадров и социальным заказом на выпускника. Каковы ожидания общества и государства? Автор идеи юридической педагогики А. М. Столяренко указывал на необходимость учета при проектировании профессио-

[1] Там же. С. 131.

[2] Петти Дж. Современное обучение. — М. : Ломоносов, 2010. С. 57.

нальной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов следующих направлений развития их способностей:

— «профессиональное мышление (юридическое, тактическое, оперативное, криминалистическое, техническое, психолого-педагогическое и др.);

— профессиональная наблюдательность;

— профессиональная память;

— способность к перевоплощению и ролевому поведению;

— профессиональная бдительность;

— скорость реакции;

— профессионально-психологическая устойчивость»[1].

Все перечисленное относится к концептуальным основам разработки технологии обучения полицейских.

Профессиональная ориентация технологии обучения состоит в нацеленности на формирование/развитие у обучающихся ценностных ориентаций, знаний, умений и компетенций, позволяющих результативно реализовать трудовые функции. А. М. Столяренко особо выделял принцип профессионально-прикладной направленности в подготовке сотрудников правоохранительных органов, который был раскрыт им в трех правилах:

— «профессионализации — соответствия содержания специфике правоохранительной деятельности и ее отдельных задач, проблем, условий, действий и способов их осуществления;

— специализации — полного подчинения содержания особенностям учебной группы и деятельности специалистов, обучающихся в ней;

— практичности — преимущественной нацеленности на формирование навыков, умений и других компонентов практической умелости профессионалов; дело подготовки не может ограничиваться общими разговорами и советами, а призвано быть по преимуществу профессионально-технологичным, обучать специалистов “мелочам”, имеющим значение для достижения нужных результатов, то есть конкретным действиям, способам, операциям, приемам, их последо-

[1] Столяренко А. М. Юридическая педагогика : курс лекций. — М. : ЭКМОС, 2000. С. 339.

вательности, видоизменениям в разных условиях, при взаимодействии с другими специалистами»[1].

На основании этого принципа автор технологии в рамках профессиональной подготовки должен уметь выявлять трудности усвоения учебной информации, связанной с будущей трудовой деятельностью обучающихся, различать значимые и менее значимые ее компоненты, удерживать эту иерархию в учебном процессе, которая должна быть понятна аудитории.

Таким образом, для поддержки профессиональной ориентации в обучении преподавателю необходимо организовать профессионально ориентированную образовательную среду. Образовательная среда, как правило, описывается как совокупность следующих компонентов: пространственного; компонента, связанного с традициями и ценностями профессии; содержательного; методического; коммуникационного; организационного. Н. В. Бордовская[2] определяет главной характеристикой образовательной среды наличие возможностей, предоставляемых обучающемуся для проявления активности. Тогда качество среды будет определяться ответами на вопросы, как она мотивирует, какие ресурсы предоставляет, каким образом предлагает их использовать. Добавим и воспитательную составляющую образовательной среды: она должна транслировать обучающимся ценностную основу и общественное значение выбранной профессиональной деятельности, то есть реализовать профессионально ориентирующий, поддерживающий потенциал ее совокупных элементов. Такая среда образовательной организации высшего образования может быть описана как совокупность факторов, условий и структурно-функциональных элементов, обеспечивающих наполнение профессиональной подготовки взаимосвязанными дисциплинами и практиками, которые позволяют обучающемуся становиться субъектом собственного образовательного пути на основе мотивации и готовности к выбранной профессии. Технология обучения является значимым эле-

[1] Там же. С. 343.

[2] Бордовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. 2013. №2 (35). С. 6.

ментом образовательной среды, содержащим все перечисленные аспекты. Коротко рассмотрим некоторые из них.

Об определении *цели* в проектировании технологии обучения сообщалось ранее. Добавим только, что она очевидным образом связана с предполагаемыми результатами обучения. Степень полноты усвоенного обучающимся содержания профессиональной подготовки, как правило, структурируется по уровням. В. П. Беспалько[1] предложены следующие уровни усвоения:

— узнавание после процесса обучения предмета и его свойств (знания-знакомства);

— репродуктивное действие — воспроизводство учебных действий по образцу (знания-копии);

— продуктивное действие — учебное действие в новых условиях (знания-умения);

— творческое действие — новый способ получения результата (знание-трансформация).

Выявление уровня усвоения возможно только при наличии результатов изучения исходного уровня обученности студентов (наличие знаний и умений в предметной области до применения технологии). Нелишней будет осведомленность о содержании дисциплин, изучавшихся ранее.

Профессионально ориентированное *содержание* обучения является не копией научной информации соответствующей области, а результатом ее дидактического преобразования. Оно формируется из семантических единиц[2] — базовых категорий для развития профессиональной компетентности. Эти единицы структурируются в соответствии со смысловыми связями между ними. Процедура структурирования может проводиться с использованием структурно-логических схем, графов учебной информации, матриц и т. п., позволяющих визуализировать системообразующие связи учебной информации. Преподаватель также должен определить глубину предлагаемой к усвоению учебной информации: как бы ни был для него как ис-

[1] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. С. 56.

[2] Семантические единицы информации программы учебной дисциплины, раздела, темы — понятия, законы, правила, факты и т. п.

следователя интересен аспект темы, стоит придерживаться заранее определенной цели.

В заключение напомним, что проектирование — это творчество, которое невозможно без авторской, субъектной позиции педагога. Мы живем в условиях реформирования высшего образования на основании учета отечественных традиций, развития педагогической практики как ответа на усложняющиеся запросы общества, личности и государства, побуждающих к осмыслению, концептуализации и оформлению конструктивного, ценностно значимого профессионального опыта. В высшей школе преподаватель, как правило, — не только теоретик, но и мастер своего дела, на собственном жизненном пути испытавший и трудности, и успехи. Занятие им авторской позиции в педагогике проявляется в разработке педагогических технологий. Следование научно обоснованным положениям, описанным в данной главе, позволяет педагогу гуманизировать учебно-воспитательный процесс, создавать условия для развития субъектности обучающихся, воспитания гражданственности и патриотизма.

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение профессионально ориентированной технологии обучения.
2. Приведите характеристику педагогического проектирования.
3. Определите, какие качественные изменения происходят при переходе от одного этапа педагогического проектирования к другому.
4. Охарактеризуйте критерии результативности технологии обучения.
5. Охарактеризуйте потенциал и риски реализации технологий обучения в образовательных организациях высшего образования МВД России.
6. Определитесь со своим отношением к созданию технологической карты технологии обучения. В чем плюсы и минусы этой процедуры для преподавателя, для обучающегося, для проверяющего учебных процесс?
7. Можно ли утверждать, что использование технологий обучения в образовательном процессе высшей школы позволяет интенсифицировать его?

Глава 15. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

15.1. Педагогический процесс: целостность, структура, закономерности.
15.2. Организационные формы обучения в высшей школе.

15.1. Педагогический процесс: целостность, структура, закономерности

Педагогический процесс в дидактике высшей школы рассматривается как наиболее общая категория. Его сущность заключается в специально организованной целенаправленной деятельности всех субъектов воспитания, обучения, развития обучающихся как профессионалов. По своей структуре педагогический процесс включает в себя взаимосвязанные звенья — учебные занятия, систему учебной, самостоятельной деятельности, экскурсионную, культурно-досуговую, спортивно-массовую работу, выполнение служебных обязанностей, общественную деятельность, профессиональную практику обучающихся. Качественное прохождение всех звеньев обеспечивает разностороннюю подготовленность выпускника образовательной организации к профессиональной деятельности.

Целостность педагогического процесса и взаимная обусловленность его звеньев обеспечивается единством цели подготовки специалиста, оптимальным комплексом учебных дисциплин и распределением образовательного времени на их изучение, согласованностью и преемственностью действий педагогического коллектива.

Каждое должностное лицо образовательной организации объективно включено в педагогический процесс и решает в нем свои специфические задачи.

Начальник организует и осуществляет руководство работой всей образовательной организации, отвечая за ее состояние. Его заместители непосредственно руководят учебной и научной (научно-исследовательской) работой, воспитанием личного состава. При начальнике образовательной организации создается ученый совет, который обсуждает важнейшие вопросы воспитания и обучения обучающихся. Руководством факультетов, кафедр, служб, общественных организаций реализуются конкретные учебные планы и программы, проводится система воспитательных мер, организуются быт, отдых и досуг обучающихся. Во всех видах деятельности реализуется воспитательный аспект, без чего не может быть эффективным процесс подготовки профессионала.

Центральное место в педагогическом процессе, как уже говорилось, принадлежит преподавателю. Именно он, главным образом в ходе занятий, активно взаимодействует с обучающимися средствами преподаваемой науки, формируя и развивая у них ценности, позиции, образ мышления и поведения.

Существенное значение в педагогическом процессе имеет учебная группа, объединенная общей целью и совместной деятельностью. Чем полнее учитываются особенности группы, осуществляется дифференцированный и индивидуальный подход, тем меньше возникает конфликтных ситуаций, быстрее создается благоприятный социально-психологический климат.

Эффективность функционирования педагогического процесса во многом зависит от материально-технической базы образовательной организации (систематическое и активное применение разнообразных технических комплексов и устройств, компьютерной техники, современных приборов, тренажерной аппаратуры).

Педагогический процесс в разных образовательных организациях имеет свою специфику. В частности, профессиональная подготовка кадров для органов внутренних дел характеризуется следующими чертами[1]:

— четкая профессиональная направленность;

[1] Педагогика высшей школы МВД России : учебник / под ред. С. В. Кошелевой. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2003. С. 64–65.

— рациональное сочетание теоретической и практической подготовки к профессиональной деятельности;

— моделирование профессиональной деятельности в образовательном процессе;

— современная учебно-материальная база;

— согласованность и преемственность в педагогической работе всех должностных лиц образовательной организации.

Структура педагогического процесса, помимо преподавателей и обучающихся, выступающих как его субъекты, включает содержание, организацию и управление, диагностику состояния и критерии эффективности, взаимодействие с социальной и природной средой.

Содержание педагогического процесса определяется теми науками, которые изучаются в образовательной организации. Каждая из них подвергается педагогическому анализу, определению образовательных и воспитательных возможностей. Тщательный отбор образовательного материала, его структурирование дают возможность обучающимся сформировать общекультурные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции, повысить уровень общей культуры и культуры профессиональной деятельности.

Структурным звеном педагогического процесса являются его организация и управление. Речь идет о формах, методах и технологиях обучения и воспитания, целесообразности их использования, педагогических условиях эффективности. Управление педагогическим процессом осуществляется во всех звеньях, что обеспечивает постоянную обратную связь, продуктивное взаимодействие преподавателей и обучающихся.

Одним из звеньев педагогического процесса является диагностика его состояния и функционирования, изучение его результативности. Педагогическая диагностика осуществляется посредством контроля, проверки и оценки знаний, навыков, умений, компетенций, уровня развития личностных качеств; фиксации результатов деятельности качества педагогического процесса; предполагает наличие четких критериев определения его эффективности. Общепризнано, что основными из них являются отношение обучающихся к образовательной и профессиональной деятельности.

Педагогический процесс в образовательной организации высшего образования — противоречивая, диалектически развивающаяся образовательная категория, в которой проявляются свои законы и закономерности. Противоречия возникают как несоответствие между устаревающими педагогическими воззрениями, организационно-методическими решениями педагогических ситуаций и новыми развивающимися концепциями, методами и факторами воспитания и обучения обучающихся[1].

Влияние и разрешение противоречий — главная движущая сила педагогического процесса в его развитии и совершенствовании.

Педагогические противоречия обычно делятся на две группы — внешние и внутренние. Первые связаны с несоответствием между педагогическим процессом и социальными (экономическими, нравственными, культурными, бытовыми и т. д.) процессами, вторые отражают диалектику внутри самого педагогического процесса. Противоречия проявляются в недостаточной связи теории и практики. Внутренние противоречия являются движущей силой собственно педагогического процесса, источником совершения отношений между педагогическими работниками и обучающимися. Их подразделяют на объективные и субъективные. Объективные противоречия проявляются в несоответствии развития личности обучающегося социально-экономическим условиями его жизни, в противоречии между общественными требованиями и его собственными интересами, между коллективом и личностью, событиями в жизни общества и опытом обучающегося.

Своевременное осознание и разрешение всех видов противоречий — главное условие повышения эффективности педагогического процесса[2].

Педагогический процесс в образовательной организации носит закономерный, диалектически развивающийся характер. В нем проявляются закономерности различного уровня и порядка (общие законы развития природы, общества и мышления; социологические закономерности; психологические закономерности; закономерности фор-

[1] Педагогика высшей школы.

[2] Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : учебное пособие для вузов. — М. : Юрайт, 2020. — 151 с.

мирования личности и учебной группы, познавательной деятельности; собственно педагогические закономерности).

Педагогический процесс — основной путь подготовки профессионала (эта подготовка ведется индивидуально и в составе учебных групп). Поэтому он организуется и проводится с учетом закономерностей развития личности и коллектива, то есть психологических закономерностей.

Основные из них[1]:

— ведущая роль в развитии личности и группы социальных условий жизнедеятельности по сравнению с природными, наследственными факторами;

— развитие личности, образовательного коллектива осуществляется, прежде всего, в активной деятельности этих субъектов;

— целостность формирования и развития личности и учебной группы, взаимообусловленность всех их структурных компонентов;

— зависимость эффективности педагогического процесса от качества учебно-воспитательной работы преподавателей, их авторитета среди обучающихся.

Рассматриваемому процессу присущи педагогические закономерности, отражающие его внутренние связи и отношения. В их числе: многофункциональность процесса, единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообучения), развития (саморазвития) и психологической подготовки. Так, единство воспитания и обучения достигается путем использования в воспитательных целях содержания изучаемых наук, организации и методики учебных занятий, влияния личности преподавателя. Эти факторы объективно стимулируют самосовершенствование личности обучающихся.

В педагогической теории и практике разработаны различные образовательные технологии (проблемно-деятельностного обучения, оптимизации образовательного процесса, поэтапного формирования умственных действий, компетентностно-ориентированного обучения). Все они базируются на усилении проблемности, четком структурировании, программировании, алгоритмизации, стандартизации способов

[1] Олейников В. С., Хальзов В. И., Душкин А. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие / под. общ. ред. В. Я. Слепова. — СПб. : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 136 с.

и приемов педагогических воздействий, использовании компьютерных и технических средств. В итоге достигаются позитивные результаты в образовательном процессе.

В настоящее время в рамках реализации компетентностного подхода в обучении складывается новое видение организации процесса обучения. Так, увеличение доли самостоятельной работы обучающихся и необходимость ее организации на современном информационно-технологическом уровне привели к развитию архитектурных представлений в педагогике. Архитектура процесса обучения определяется как целостная совокупность педагогических форм и средств, используемых преподавателями для увеличения открытости образовательного процесса, которая реализуется в построении (конструировании) определенного типа обучения в образовательных организациях.

Под целостностью педагогического процесса понимается наличие основных структур, которые во взаимосвязи и единстве обеспечивают полноценное его функционирование. Структурами педагогического процесса, образующими целостную педагогическую систему, являются цель, содержание, средства, формы и методы, условия, взаимодействие субъектов, контроль и оценка (регулирование) хода процесса, его результаты, определение корректив. Каждая структура является неотъемлемым звеном целостного процесса.

Педагогический процесс многофункционален; основными функциями являются воспитательная, обучающая, развивающая.

Первым структурным звеном процесса являются его цели. В работе по подготовке к профессиональной деятельности преподаватель всегда ставит перед собой определенные цели. Они могут быть дальними и близкими, основными и сопутствующими. Конкретизируясь в задачах, цели направлены на реализацию всех вышеназванных функций, то есть на разностороннюю подготовку профессионалов. Так, к образовательным задачам относится овладение обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретение опыта деятельности, развитие способностей, приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни; к воспитательным — профессионально-этические, эстетические, физические и другие личностные качества, образующие мировоззрение; к задачам развития — совершенствование функциони-

рования психических процессов и свойств: мышления, воли, эмоций, способностей и потребностей личности.

В любом случае педагогические цели должны быть перспективными, достаточно пластичными и непременно осознаваемыми обучающимися, посильными, реально достижимыми для них. Постановка таких целей усиливает мотивацию получения образования в течение всей жизни, активизирует познавательную и практическую деятельность.

Содержание педагогического процесса выводится из всего специального, прежде всего, профессионального опыта и структурируется главным образом в учебных и воспитательных программах. В каждой изучаемой учебной дисциплине определяются фундаментальные положения (категории, понятия, ключевые определения и т. п.), которые составляют ядро образовательного материала, обязательное для глубокого понимания, основательной проработки. Затем отбирается эмпирический материал (факты, эпизоды, события, статистические данные), который подкрепляет, аргументирует правильность теоретических положений. Структурирование образовательного материала завершается определением дополнительных источников информации, расширяющих кругозор обучающихся после ознакомления с ними в ходе самостоятельной работы.

На образовательный процесс воздействуют многообразные условия, которые целесообразно называть внешними. Это условия — пространственные, временные и социальные. Они проявляются в конкретных социальных обстоятельствах, в которых идет педагогический процесс в образовательной организации; территориальном окружении; материально-организационных условиях. Сложившиеся условия могут оказывать благотворное влияние на ход педагогического процесса, но могут и противодействовать осуществлению намерений преподавателя в отношении развития личности обучающегося.

Внеучебная творческая деятельность, самосовершенствование личности обучающегося — важное средство расширения кругозора, углубления знаний, поддержания достигнутого уровня профессионального мастерства; формирования яркой индивидуальности, активной творческой направленности, высокого нравственного и эстетического начала, социально ценных мотивов профессиональной деятельности; развития творческих способностей.

Таким образом, стержневым этапом педагогического процесса является взаимодействие преподавателя и обучающегося. Оно может быть различным: или на репродуктивном, или на поисково-творческом уровне. Задача преподавателя заключается в том, чтобы найти оптимальное соотношение репродуктивного и творческого подходов к решению педагогических задач.

15.2. Организационные формы обучения в высшей школе

Дискуссии вокруг проблемы определения форм организации образовательного процесса в высшей школе не утихают на страницах педагогической литературы. И это не случайно. Четкого определения понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как и понятия «формы учебной работы», в педагогической науке пока нет.

В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В толковом словаре С. И. Ожегова[1] понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием.

Форма в философии трактуется как способ существования и выражения содержания, то есть содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую сторону целого, а форма — устойчивую систему связей учебной дисциплины. В педагогической литературе часто встречаются разные толкования понятий «форма обучения» и «форма организации обучения». Латинское слово forma означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как: а) форма обучения; б) форма организации обучения.

Применительно к обучению форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности обучающихся. Эта конструкция обучения пред-

[1] Ожегов С. И. Словарь русского языка.

ставляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения преподавателя с обучающимися при работе над определенным учебным материалом. Это содержание является основой развития самого процесса обучения, способом его существования, обладает собственным движением и заключает в себе возможности беспредельного развития, что и обусловливает его ведущую роль в развитии обучения.

Форма организации обучения конструируется для реализации отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения. Форму организации обучения можно представить как конструкцию звена процесса обучения, в которой предусматриваются оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение обучающимися знаний, выработку умений и навыков, развитие личности. Интегративная роль формы организации обучения заключается в том, что в нее в упорядоченном виде непременно входят все основные элементы процесса обучения: цели, содержание, методы обучения (преподавания), необходимый набор средств обучения.

Формы обучения — это виды организации взаимодействия обучающихся в учебных группах с преподавателем. Формы организации обучения — виды занятий, которые отличаются один от другого дидактическими целями, составом обучающихся, местом и временем проведения, содержанием деятельности преподавателей и обучающихся.

В различных формах обучения, в соответствии с определенным, заранее установленным порядком, преподаватели обеспечивают активную познавательную активность обучающихся, используя фронтальную (совместную деятельность всей учебной группы, решающей одну задачу), групповую (деятельность нескольких звеньев, команд и т. д., решающих одну или различные задачи), индивидуальную (каждый обучающийся выполняет свою, отличную от других, задачу) работу.

Педагогическая теория, рассматривая общую структуру образовательного процесса, выделяет четыре организационные формы: индивидуальную, парную, групповую, коллективную, сочетание которых и дает все многообразие используемых в настоящее время конкретных форм учебной работы.

В высшей школе МВД России используются многие виды учебных занятий. Основные из них — лекции, семинары, спецсеминары, лабораторные и практические занятия, коллоквиумы, самостоятельные занятия обучающихся, факультативные занятия, деловые игры, учения, профессиональные практики, круглые столы, конференции, игры, консультация, зачеты, экзамены и др.

Следует иметь в виду, что форма организации обучения выбирается с учетом целей, особенностей содержания учебного материала, адекватных им методов и средств обучения, места и времени проведения занятий. Так, если мы выбираем лекцию, то это обусловлено тем, что лекционная форма организации обучения позволяет дать сравнительно большой по объему материал, методы преподавания и учения таковы, что позволяют изложить этот материал в информационном или информационно-проблемном плане. Цель лекции, как правило, в основном ориентирована на формирование знаний, а не практических умений.

Практические занятия имеют характерную особенность в целях (поскольку направлены на развитие практических умений и навыков обучающихся), а также особенности в выборе методов преподавания. В рамках практических занятий доминирует эксперимент как метод обучения и преобладает организация самостоятельной работы обучающихся.

Особенностью форм организации обучения является и то, что одна форма часто вбирает как элемент другую форму обучения. Так, например, игра может быть самостоятельной формой обучения, рассчитанной на целое занятие. Но часто в рамках практического занятия игра представляет собой лишь отдельный его элемент.

То же можно сказать и о самостоятельной работе студентов. Она может выступать в качестве самостоятельной формы обучения и в качестве элемента практического занятия.

С учетом сказанного можно дать следующее определение. *Форма организации обучения* — это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия преподавателя и обучающихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества обучающихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

В педагогической литературе содержание обучения условно разделяется по его направленности и конечным результатам на теоретическое и практическое обучение. В соответствии с этим разделением теоретическому и практическому обучению присущи свои организационные формы.

К организационным формам, направленным преимущественно на теоретическую подготовку обучающихся, относятся лекции, самостоятельная работа, семинары; к формам организации практического обучения — лабораторные и практические занятия, деловые игры, различные виды профессиональной практики.

Ко всем формам процесса обучения предъявляются педагогические требования, выполнение которых обеспечивает их качественное проведение. Среди них[1]:

а) дидактические требования:

— реализация принципов дидактики;

— ясность целевой установки, четкое определение места занятий в общей методической системе;

— оптимальное содержание занятий в соответствии с требованиями учебной программы и поставленными целями;

— обеспечение высокой познавательной и практической активности обучающихся, оптимальное сочетание положений образовательного материала, излагаемых преподавателем, с самостоятельным поиском обучающимися, выполнением творческих заданий, решением проблемных задач;

— дифференцированный подход к обучающимся, учёт уровня их подготовки к усвоению образовательного материала различной степени сложности;

— рациональное чередование различных видов деятельности обучающихся в течение занятия;

— преемственность в обучении: связь с материалом предыдущих занятий, ориентирование на дальнейшее изучение курса науки;

— контроль, объективность и мотивированность оценки знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций;

б) воспитательные требования:

[1] Педагогика высшей школы. С. 127—128.

— четкая постановка воспитательных задач занятия, его профессионально-этической направленности;

— определение и реализация воспитательных возможностей содержания образовательного материала и методов его изучения;

— формирование у обучающихся положительного отношения к изучаемой науке, занятию, развитие у них самостоятельности и творческих способностей;

— требовательность преподавателя, сочетающаяся с уважением личного достоинства обучающегося, соблюдением педагогического такта, доверием;

в) психологические требования:

— направленность занятия на развитие у обучающихся психических процессов;

— учет особенностей и психического состояния обучающихся;

— формирование у обучающихся психологической готовности к решению поставленных задач и эмоционально-волевой устойчивости;

г) организационные требования:

— четкая структура занятия: вводная, основная, заключительная части; соответствующие цели содержание и методы обучения;

— рациональное распределение и использование образовательного времени для достижения поставленной цели;

— строгое выполнение режима и порядка, установленного в образовательной организации;

д) гигиенические требования:

— чистота воздуха в аудитории;

— благоприятный температурный режим;

— выполнение установленных норм освещения;

— соответствие мебели физическим данным обучающихся, иные требования, предупреждающие умственное и физическое утомление.

В педагогической литературе проводится типизация различных организационных форм обучения, раскрывается специфика того или иного вида занятия.

Лекция как форма обучения сложилась в средневековых университетах Западной Европы. Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции чи-

тались на латинском, немецком и французском языках, а с 1767 г. — и на русском.

Лекция — главное звено в системе организационных форм обучения в образовательной организации высшего образования. Ее цель — формирование знаний, развитие мотивации обучения, теоретического и практического мышления на материале изучаемой дисциплины.

Лекция, в зависимости от дидактический цели и места в образовательном процессе, может быть *вводной* (открывающей лекционный курс по дисциплине), *установочной* (знакомящей слушателей, прежде всего, заочного обучения, со структурой образовательного материала, основными положениями дисциплины, наиболее сложными, узловыми вопросами), *текущей* (систематическое изложение образовательного материала по теме), *заключительной* (завершающей изучение образовательного материала), *обзорной* (содержащей обобщенную информацию по программным вопросам).

По способу проведения выделяют информационную (объяснительно-иллюстрационный метод изложения), проблемную (показывающую решение проблемы, задачи) лекцию, лекцию-беседу (используется постановка вопросов обучающимися), лекцию-визуализацию и др.

Основными требованиями, предъявляемыми к современной лекции, являются научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами учебных занятий, практикой повседневной жизни. Значимыми условиями результативности лекции являются:

1) по содержанию:

— четкость мировоззренческих, научно-теоретических позиций;

— доказательность, репрезентативность аргументов и фактов;

— новизна, информативная ёмкость содержания лекции;

— связь с жизнью, профессиональной деятельностью обучающихся;

— соответствие содержания лекции уровню подготовленности аудитории;

2)по методике и организации:

— свободное, эмоционально выразительное изложение;

— побуждение обучающихся к размышлениям, поискам оптимальных решений;

— постоянный контакт, взаимопонимание между лектором и обучающимися;

— четкость структуры, логичность изложения, культура и техника речи (интонация, темп, звучность голоса, мимика, жесты);

— умелое использование средств наглядности, разнообразие методических приёмов;

— личный пример, авторитет преподавателя, его педагогическая культура.

Порядок подготовки преподавателя к ближайшему учебному занятию можно представить в виде алгоритма, этапами которого являются замысел занятия, разработка этого замысла, его реализация. При разработке замысла занятия преподаватель должен руководствоваться исходной документацией — учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины и частной методикой.

Прежде чем готовить лекцию, необходимо ясно представить ее структуру. Типичная структура лекции:

1) вводная часть, которая знакомит обучающихся с темой лекции, ее планом, целью и задачами (в ней определяется актуальность темы, степень ее разработанности в науке и практике);

2) основное содержание, или главная часть в структуре лекции, раскрывает тему лекции в соответствии с задуманным планом;

3) заключение завершает лекцию, оно содержит выводы и обобщения, которые как бы подводят итоги лекции.

Тема и цели лекции определяются согласно учебной программе и тематическому плану. Тема лекции должна быть сформулирована кратко и направлена на определенную деятельность (анализ, конструирование, моделирование, исследование, расчет, решение, классификация, раскрытие сущности и т. д.). Цели лекции формулируются через конкретные знания, умения и компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся. На этом этапе подготовки преподаватель не вправе забывать и о мотивационной стороне обучения — с какими целями обучающиеся должны изучать данную тему, где, для чего и когда эти знания будут использованы, какое место занимает изучаемая тема в дисциплине. Определив тему и цели лекции, преподаватель переходит к определению содержания обучения, то есть отбору образовательного материала, его анализу и структуриро-

ванию. Источниками для отбора материала служат учебники, учебные, методические и наглядные пособия, научная литература и т. д. Структурирование материала означает выделение на основе логического содержания обучения элементов информации — понятий, правил, определений, законов, схем, примеров и др., установление логических связей между ними, а также последовательности их изложения на занятии. Структурные элементы и связи между ними удобно представить в форме графовых моделей образовательного материала. На этом этапе подготовки лекции преподаватель выделяет также узловые вопросы темы, которые могут стать проблемными. В графовой модели образовательного материала узловой вопрос выделяется среди других множеством связей с другими элементами информации. После определения содержания материала и структурирования преподаватель приступает к построению методики изложения, то есть выбору методов и приемов обучения, наглядных пособий, определению способов решения проблемных вопросов и др.

Необходимо отметить, что возрастает число преподавателей, которые в ходе лекции включают элементы бесед, дискуссий, консультаций, специальных интеллектуальных тренингов и других активных методов, создающих условия для мыслительной деятельности обучающихся. Такие элементы дискуссии обычно применяются для определённой «разрядки» при достаточно сложном материале или как необходимый компонент учебной деятельности для более качественного усвоения содержания. Технологически этот элемент представляет собой определённое допущение строго научного обсуждения фрагмента лекции, предложенного преподавателем, и четкого анализа точек зрения, высказанных аудиторией. Время для осуществления подобного допущения, как правило, ограничивается, а если проблема носит частный характер — её обсуждение автоматически переносится на семинар.

В лекции применяются элементы проблемности для:

— характеристики роли и места изучаемого материала в общей структуре дисциплины (модуля);

— иллюстрации логики сообщаемого материала;

— компоновки определенного дидактического цикла, поданного фрагментами, в единый информационный блок;

—коррекции результатов усвоения обучающимися определенных компонентов лекции, доступных для их понимания.

Решение проблемных задач, вопросов, ситуаций осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, исходя из сложности проблемы, обусловливающей необходимость потери времени на дополнительные пояснения. Проблемная ситуация, разрешаемая на лекции, носит обычно не столько исследовательский и углубляющий содержание, сколько демонстрационно-прикладной характер. Преподаватель открывает логику и методику решения учебной задачи, демонстрирует приёмы собственной практической и интеллектуальной деятельности. Это определяет активное соучастие обучающихся в поиске истины, делает их «соавторами» образовательного процесса. Кроме того, по оценке обучающихся, получаемые знания становятся более личностными, прочнее запоминаются, более подвержены внутри- и междисциплинарному переносу.

Эффективность лекции зависит не только от того, насколько она содержательна, но и от личностных (и особенно ораторских) способностей лектора. Среди них выделим следующие: красноречие, дикция, уверенность и убедительность речи, логика и культура речи, обаяние, тактичность, интеллектуальность и интеллигентность лектора.

В процессе лекции исключительно важно непрерывно поддерживать высокий уровень мотивации обучающихся (табл. 10).

Таблица 10

Непрерывная поддержка высокого уровня мотивации обучающихся на лекции

Этап лекции	**Цель этапа**	**Приемы и методы стимулирования положительной мотивации обучающихся**
Формулировка темы	Акцентирование внимания, стимулирование интереса к теме	Создание проблемной ситуации, показ противоречий и выдвижение проблем, связанных с темой лекции
Формулировка целей и задач	Показ структуры лекции, ее значимости	Убеждение обучающихся в теоретической и практической значимости содержания лекции

Этап лекции	**Цель этапа**	**Приемы и методы стимулирования положительной мотивации обучающихся**
Раскрытие содержания лекции	Сообщение новой информации	Формулировка задач и поддержание познавательного интереса обучающихся, смена интонаций, логическая точность и четкость изложения содержания с элементами импровизации
Обобщение и систематизация содержания лекции	Углубление представлений обучающихся, вовлечение их в диалог	Создание дискуссионной ситуации, побуждение обучающихся к осмыслению и обобщению содержания лекции

Необходимо продумать, что следует записать обучающимся на лекции, а что им предложить в форме конспекта лекции или в раздаточном материале к лекции. В процессе чтения лекции важно учитывать уровень внимания, психологический настрой обучающихся. Задача лектора заключается в том, чтобы добиться «психолого-педагогического резонанса», при котором увлеченность и творческий энтузиазм преподавателя как бы транслируются в непосредственный познавательный интерес обучающихся к содержанию лекции.

Формами, дополняющими лекционный способ преподавания в образовательной организации, являются семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т. д. Они выполняют несколько важных функций, которые невозможно реализовать в лекционной форме работы[1]:

— текущий контроль результатов самостоятельной работы обучающихся, их умение работать с первоисточниками, составлять конспекты и пр.;

— овладение обучающимися навыками самостоятельного выступления с устными докладами, обоснования и защиты собственной точки зрения;

[1] Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов / авт.-сост. И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. — Тобольск : ТГСПА имени Д. И. Менделеева, 2012. С. 100.

— обучение обучающихся правилам ведения дискуссии и умению слушать партнера;

— выявление индивидуальных трудностей в обучении у отдельных обучающихся;

— выявление личностных особенностей обучающихся, способных позитивно или негативно сказаться на всем процессе обучения и требующих поэтому учета или коррекции.

Среди разнообразных форм организации учебных занятий определенное место занимают семинары. Они проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений обучающихся, комментариев и заключений преподавателей. Дальнейшее развитие семинары получили в университетах. В XVIII в. они предназначались главным образом для работы над первоисточниками, преимущественно по гуманитарным наукам. Окончательно слово «семинар», обозначавшее первоначально научно-практическое занятие по специальным гуманитарным наукам, вошло в лексикон в 30-е гг. XX в.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов учебных занятий по гуманитарным, экономическим и техническим наукам. Он предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методами научного познания. Семинар призван укрепить интерес обучающегося к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью. Семинар позволяет обучающемуся проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли, вести диалог, дискуссию, оппонировать.

Семинар является активной формой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Он призван развивать у обучающихся навыки самостоятельной работы с литературой, умения составлять планы и тексты докладов и рефератов, выступать с ними перед аудиторией, участвовать в дискуссиях при обсуждении проблемных вопросов.

Структура семинаров такова:

— постановка темы (проекта) и целей семинара, раскрытие значения рассматриваемой проблемы;

— чтение докладов обучающимися (тематика докладов и ответственность за их подготовку определяется заблаговременно за одну—две недели до семинара);

— свободное обсуждение проблемы, дискуссия (возможен мозговой штурм, ситуационный и другие методы);

— подведение итогов, оценка знаний обучающихся;

— выдача задания на самостоятельную работу.

В настоящий момент сложились следующие типы семинаров:

1. *Просеминар* — занятие, подготавливающее, подводящее к семинару.

Подобные занятия проводятся в основном на первом курсе с целью ознакомления обучающихся со спецификой самостоятельной работы в высшей школе, а также работы с литературой, источниками, методикой работы над ними. Второй этап работы в просеминаре — подготовка обучающимися докладов, рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их участниками просеминара с заключением преподавателя.

2. *Собственно семинар*.

3. *Спецсеминары и спецпрактикумы* — проводятся обычно на старших курсах в рамках более узкой специализации (профиля подготовки) и предполагают овладение специальными средствами профессиональной деятельности в рамках выбранной для специализации области науки или практики. Необходимо отметить, что спецсеминар, руководимый опытным преподавателем, приобретает характер научной школы, которая приучает обучающихся к коллективному мышлению и творчеству.

Виды семинаров.

Междисциплинарный семинар. На занятие выносится тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах — политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий и преподаватели данных дисциплин. Между обучающимися распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор обучающихся, приучает к комплексной оценке проблем в профессиональной сфере.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела дисциплины (модуля) преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Предварительно обучающиеся получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний обучающихся в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу дисциплины.

Тематический. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания обучающихся на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара группе дается задание выделить существенные стороны темы, проследить их связь с практикой общественной или профессиональной деятельности. Тематический семинар углубляет знания обучающихся, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационный. Предметом этих видов семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т. п. Метод ориентационных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Системный — для более глубокого знакомства с разными проблемами, которые имеет прямое или косвенное отношение к изучаемой теме.

Эффективность семинара зависит от подготовки преподавателя и обучающихся к проведению занятия. Подготовка семинара начинается с изучения преподавателем учебной программы, расписания занятий, уточнения целей и задач семинара, времени подготовки обучающихся к занятию. В результате этой работы преподаватель определяет тематику семинаров, их цели и содержание, объем самостоятельной работы обучающихся для подготовки к семинарам. После этого преподаватель приступает к разработке плана семинара. В плане отражаются тема, дидактические и воспитательные цели занятия, учебные вопросы, подлежащие обсуждению, тематика докладов и рефератов, организационно-методические указания по проведе-

нию занятия и рекомендуемая литература. Объем материала, выносимого на семинар, определяется отводимым для этого временем и количеством вопросов. Практика показывает, что для двухчасового семинара достаточно обсуждения от 3 до 5 вопросов. В разделе плана семинара «Организационно-методические указания» определяются порядок его проведения, продолжительность докладов, порядок консультаций в период подготовки к нему и другие вопросы. В перечень обязательной литературы должны быть включены, прежде всего, первоисточники, непосредственно раскрывающие изучаемую тему. Учитывая ограниченное время обучающихся для самостоятельной работы, объем литературы, обрабатываемой ими при подготовке к семинару, должен быть минимальным. Дополнительная литература рассчитана на более подготовленных обучающихся, особо интересующихся рассматриваемой проблемой. В список дополнительной литературы включают, как правило, материалы, статьи из научных источников и периодической печати. Следует отметить, что план семинара, выдаваемый обучающимся перед его проведением, служит основным методическим документом для организации их самостоятельной работы. Заблаговременное ознакомление с планом семинара — залог успешной подготовки к нему каждого обучающегося. Если же к этому времени в лекции была поставлена проблема, создана проблемная ситуация, вызван интерес, то это будет значительно активизировать подготовку обучающихся к очередному занятию.

Как известно, практическая работа каждого обучающегося по подготовке к семинару включает *четыре этапа*[1].

Первый этап — постановка темы, цели и вопросов. На основе этого каждому обучающемуся следует определить свою роль и задачу на семинаре (подготовка реферата, выступления или доклада), объем и порядок работы, предусмотреть, какие и когда потребуются источники по каждому вопросу, какой материал подготовить для обоснования, какие дополнительные материалы можно будет привлечь, где их найти.

Второй этап — сбор рекомендуемой литературы и ознакомление с ней.

Третий этап — глубокое изучение источников.

[1] Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. С. 156—157.

Четвертый (заключительный) этап — углубленная работа с конспектом: еще раз внимательно прочитать конспект, произвести его разметку (подчеркнуть заголовки, выделить наиболее важные цитаты и т. п.), составить план выступления.

Уровень методического мастерства и теоретической подготовки преподавателя на семинаре проявляется в том, как он направляет обсуждение вопросов в ходе занятия, как вовлекает обучающихся в творческую дискуссию, то есть как умеет организовать развернутую беседу[1].

Таким образом, суть методической тактики преподавателя на семинаре заключается в том, чтобы:

— создать непринужденную, раскованную обстановку в аудитории и на этой основе организовать оживленный обмен мнениями, полемику и дискуссию по основным вопросам плана семинара;

— всеми мерами развить активность обучающихся, добиться их внимательного и критического отношения к выступлениям товарищей;

— обеспечить проблемную постановку вопросов и решение их путем раскрытия противоречий реальной жизни;

— добиться свободного выступления обучающихся, способности к логическому анализу и оценке своих выступлений и выступлений товарища по группе.

Одной из основных форм обучения, обеспечивающих связь теории и практики, содействующей выработке у обучающихся умений и навыков применения знаний, усвоенных на лекции и в результате самостоятельной работы, является *практическое занятие*. Это, как правило, решение прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях и обсуждены на семинарах. Лекция и практическое занятие должны строго чередоваться по времени и быть методически связаны с проблемной ситуацией. Лекция должна подготовить обучающихся к практическому занятию, а практическое занятие — к очередной лекции.

Практические занятия преследуют следующие цели:

— помочь будущим специалистам систематизировать, закрепить и углубить теоретические знания;

[1] Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Педагогическое общество «Россия», 2005. — 192 с.

— научить приемам решения практических задач, способствовать овладению умениями и навыками в выполнении оперативно-служебных задач;

— научить работать с книгой, документацией, пользоваться справочной литературой и прикладными программами;

— выработать умение учиться самостоятельно, то есть овладевать способами и приемами самообразования и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовки специалистов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь дополнением к лекционному курсу, они закладывают основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческих способностей обучающихся. Практические занятия способствуют развитию у обучающихся научного мышления и речи, позволяют проверить и оценить их знания и умения, тем самым реализовать оперативную обратную связь в обучении.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает:

— изучение тематического плана и учебной программы дисциплины;

— определение целей и задач каждого практического занятия;

— разработку содержания практического занятия; формулирование учебной проблемы (задачи, предлагаемой для решения);

— подбор вопросов (желательно в форме тестов) для входного контроля теоретических знаний обучающихся, изученных на лекциях и при самостоятельной работе;

— выбор материала (задач) для примера и упражнения;

— решение подобранных задач самим педагогическим работником.

Основная задача любого преподавателя на каждом практическом занятии, наряду с обучением своей дисциплине, — научить обучающихся думать, решать типовые и нестандартные задачи, развивать у них определенные профессионально значимые качества личности.

Практикум — система практических занятий по какой-либо учебной дисциплине в образовательной организации высшего образования.

Консультации. На консультациях рассматриваются вопросы, касающиеся организации и методики внеаудиторной самостоятельной

работы обучающихся, связанные с уточнением тех или иных научных данных, новых понятий, методов решения задач; даются сведения о дополнительной литературе.

Специфической формой организации учебной деятельности обучающихся образовательных организаций является их *научная (научно-исследовательская) работа*, выполняемая в ходе написания рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ. Она нацеливает на профессионально ориентированное научное творчество, с нее начинается собственно профессиональное становление обучающихся образовательной организации как будущих специалистов. Центром исследовательского подхода является четко определенная образовательная политика, которая призвана обеспечивать интеграцию перспектив развития фундаментальной науки и профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, одной из тенденций в развитии форм обучения является проведение комплексных, междисциплинарных учебных занятий типа круглого стола, организационно-деятельностной игры, на которых обучающиеся применяют знания, умения, приобретенные в процессе изучения различных специальных дисциплин, спецкурсов, что усиливает разностороннюю подготовку к профессиональной деятельности в целом.

Контрольные вопросы:

1. Назовите характерные черты педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования.
2. Сформулируйте определения понятий «форма обучения», «форма организации обучения», проанализируйте функции форм организации обучения в высшей школе.
3. Дайте характеристику лекционно-семинарской системы обучения как основной системы форм обучения в высшей школе, проанализируйте возможности использования данной формы обучения в школе.
4. Какие требования предъявляются к лекции?
5. Раскройте структуру и виды семинаров.
6. Опишите методическую тактику преподавателя на семинаре.
7. Как подготовить и провести практические занятия?

Глава 16. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

16.1. Формы контроля и оценки результатов обучения высшей школе.
16.2. Формирование оценочных материалов в системе высшего образования.

16.1. Формы контроля и оценки результатов обучения в высшей школе

Контроль и регулирование образовательного процесса — этап, выполняющий проверочную, обучающую, развивающую, воспитательную и методическую функции. Основные требования, предъявляемые к нему, — планомерность и систематичность, объективность и всесторонность, индивидуальность, экономичность и тактичность.

Систематический контроль успеваемости способствует совершенствованию знаний, навыков, умений, формированию компетенций обучающихся, выявлению их индивидуально-психологических особенностей, стимулирует познавательную активность, оказывает положительное воздействие на развитие памяти и мышления, волевых качеств, ответственности за выполняемую работу. Кроме того, контроль знаний, навыков, умений, уровня сформированности компетенций обучающихся дает возможность преподавателю оценить эффективность применяемых им методов и средств обучения, результаты преподавания.

Контроль проводится в различных видах — предварительный, текущий и промежуточный, а также государственная итоговая аттестация. В результате между преподавателем и обучающимся устанавливается

«обратная связь», дающая возможность оценивать динамику усвоения образовательного материала, развития черт личности обучающихся и на этой основе регулировать ход образовательного процесса.

С этапом контроля непосредственно связан этап оценки результатов образовательного процесса и внесения в него соответствующих корректив. Оценка может определяться и быть выраженной в условных знаках — баллах, а также в оценочных суждениях преподавателя, рейтинге обучающегося. Она характеризует результат образовательной деятельности обучающегося, степень развития его личностных качеств. Все это корректирует педагогический процесс, а также самооценку будущего профессионала. Педагогическая оценка должна отвечать следующим требованиям: быть объективной, гласной, обоснованной и носить индивидуальный характер.

Эффективное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, образовательным процессом в целом предполагает в качестве важнейшего условия точное знание результатов обучения. Этой цели служит, в первую очередь, контроль знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся. В дидактическом отношении контроль совместно с курсовыми, выпускными квалификационными работами, а также стажировкой (практикой) образует законченный этап цикла обучения в образовательной организации высшего образования. Основное содержание этого этапа — углубление общенаучной, профессиональной и специальной подготовки обучающихся в процессе самостоятельного творческого применения знаний для решения научно-практических задач, оценки своей профессиональной квалификации.

Контроль является одним из важнейших компонентов методической системы обучения. Он должен быть комплексным (охватывать все основные элементы образовательного процесса), объективным (опираться на научно обоснованные критерии), планомерным и систематическим, всесторонним, индивидуальным, экономичным, педагогически тактичным и всегда действенным.

Основными задачами контроля являются:

— определение качества обучения, научно-технического и методического уровня занятия;

— выявление нового, передового в образовательной деятельности обучающихся, обобщение передового опыта, стремление сделать его достоянием других;

— выявление трудностей преподавателей в организации и осуществлении образовательного процесса, определение необходимой помощи;

— оценка эффективности применяемой методической системы обучения, определение способов повышения ее продуктивности.

Основными педагогическими требованиями к проверке и оценке знаний, умений, навыков и компетенций являются заинтересованность по содержанию и форме; объективность; систематичность и всесторонность; сочетание индивидуальных и коллективных форм проверки; глубина и обстоятельность; сочетание высокой требовательности с уважением личного достоинства обучающихся и оказание всесторонней помощи в овладении профессиональным мастерством; дифференцированный подход.

Многообразие контроля, используемого в образовательных организациях высшего образования, можно разделить на четыре этапа — предварительный, текущий, периодический и промежуточный контроль.

Цель предварительного контроля — определить наличие и качество знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся до начала процесса обучения.

Текущий контроль осуществляется непосредственно в процессе обучения. Его основное назначение — дать информацию о ходе и качестве выполнения обучающимся конкретного вида учебной работы. Составной частью текущего контроля является оперативный, который обычно применяется в процессе самостоятельной работы под руководством преподавателя, а также при дистанционном обучении.

Текущий контроль проводится в ходе всех видов занятий в форме, избранной преподавателем или установленной кафедрой, а также при проведении контрольных работ и других контрольных мероприятий, предусмотренных программой дисциплины (модуля) и программой практики, что позволяет получать непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения знаний, овладения компетенциями, оперативно вносить изменения в образовательный процесс.

Промежуточная аттестация предназначена для проверки конечных результатов обучения, определения степени достижения учебных целей по дисциплине (модулю) или ее разделам и проводится в ходе зачетов, экзаменов. Формы промежуточной аттестации устанавливаются учебным планом. С помощью такого контроля, носящего инте-

грирующий характер, оценивается, по существу, качество подготовки обучающихся. В дидактическом отношении этот вид контроля наиболее важен. И дело здесь не только в том, что его результаты считаются основным критерием успеваемости обучающихся: он завершает полный цикл изучения дисциплины (модуля) или ее самостоятельного раздела, является сложной и ответственной формой учебной работы как обучающихся, так и педагогических работников.

Основными формами промежуточной аттестации по дисциплине (модулю) являются зачеты и экзамены. Зачет проводится, как правило, в конце семестра в целях подведения итогов работы обучающегося по изучаемой дисциплине. Зачет может проводиться с оценкой (дифференцированный зачет). Педагогический работник, принимающий зачет, учитывает все данные, характеризующие работу обучающегося в ходе изучения им учебной дисциплины.

На зачете проверяется выполнение обучающимся всех видов заданий, предусмотренных планами проведения семинаров, практических и лабораторных занятий. Во время зачета преподаватель может ознакомиться с конспектами, которые составлял обучающийся при изучении рекомендуемой литературы, с решениями письменных заданий, проверить выполнение лабораторных работ и т. д. Исходя из этого, для одних обучающихся зачет может ограничиться несколькими вопросами, для других аттестация оказывается более длительной, так как преподаватель задает вопросы по тем разделам, об усвоении которых у него нет данных. Если же зачет является единственной формой итогового контроля по дисциплине, то он напоминает экзамен и проводится, как правило, по билетам.

Экзамены имеют целью проверить и оценить результативность учебной работы обучающихся. Это важнейшая форма отчетности преподавателя и обучающихся, в рамках которой выявляется успешность применявшейся методики обучения.

Вся работа преподавателя по подготовке обучающихся к экзамену включает несколько этапов и требует учета ряда педагогических условий.

Важным этапом подготовки к экзамену являются консультации. Как правило, преподаватели стараются дать не менее одной консультации, ориентирующей обучающихся в общих установках и требова-

ниях, за один-два дня до экзамена для ответа на возникшие при подготовке вопросы.

Очень важна и сама обстановка экзамена. Она должна быть деловой, спокойной, помогающей экзаменуемому сосредоточиться, продумать вопросы билета, составить план ответов на них. Нежелательно торопить обучающихся с завершением подготовки к ответу.

У молодых преподавателей существенные трудности вызывают оценка ответов обучающихся. Как правило, легко оценивать знания экзаменуемого при хорошем четком ответе. В этом случае преподаватель может выслушать ответ не до конца и предложить перейти к следующему вопросу.

Если же обучающийся отвечает слабо, то целесообразно выслушать его ответ полностью. Допустимы уточняющие вопросы, замечания, направляющие вопросы. Как правило, если экзаменуемый ответил хорошо на все вопросы билета, дополнительные вопросы не задаются.

Когда преподаватель сомневается в знаниях экзаменуемого, он задает ряд дополнительных вопросов из других разделов дисциплины. Вопросы обычно касаются самого главного, существенного и принципиального, позволяющего обучающемуся в кратком ответе продемонстрировать понимание сути вопроса.

К государственной итоговой аттестации (ГИА) допускается выпускник, не имеющий академической задолженности и в полном объеме выполнивший учебный план или индивидуальный учебный план по соответствующей образовательной программе высшего образования.

Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям ФГОС ВО.

Государственная итоговая аттестация обучающихся проводится в форме государственного экзамена; защиты выпускной квалификационной работы. Конкретные формы проведения ГИА устанавливаются учебным планом образовательной организацией высшего образования с учетом требований, установленных соответствующим ФГОС ВО.

Оценочно-результативный компонент образовательного процесса включает оценку преподавателями и самооценку обучающимися

результатов, достигнутых в процессе обучения, а также соответствие их поставленным учебно-воспитательным целям и задачам.

Оценка (оценивание) — это определение степени освоенности знаний, сформированности отдельных умений и навыков, а также уровня компетенций.

Результаты контроля успеваемости определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» или «зачтено», «не зачтено». Принимаются во внимание, прежде всего, полнота, глубина, прочность, осознанность знаний и умений, умение связывать содержание изучаемой дисциплины с профессиональной деятельностью, проявление самостоятельности при решении профессиональных задач, культура речи.

В разных образовательных организациях высшего образования имеются особенности оценки знаний обучающихся. В частности, критериями оценки знаний обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России являются следующие.

Оценка «отлично» выставляется, если обучающийся в полном объеме усвоил программный материал, исчерпывающе раскрыл теоретическое содержание вопросов билета (задания), увязывая его с задачами и деятельностью органов внутренних дел, не затрудняется с ответом на дополнительные вопросы экзаменатора, успешно выполнил практические задания, продемонстрировав необходимые навыки и умение правильно применять теоретические знания в практической деятельности, правильно обосновывает принятые решения, умеет самостоятельно анализировать, обобщать и последовательно, логично, аргументированно излагать материал, не допуская ошибок.

Оценка «хорошо» выставляется, если обучающийся знает программный материал, правильно, по существу и последовательно излагает содержание вопросов билета (задания), в целом правильно выполнил практическое задание, владеет основными умениями и навыками, при ответе не допустил существенных ошибок и неточностей.

Оценка «удовлетворительно» выставляется, если обучающийся усвоил только основные положения программного материала, содержание вопросов билета изложил поверхностно, без должного обоснования, допускает неточности и ошибки, недостаточно правильные формулировки, нарушает последовательность в изложении материала,

практические задания выполнил не в полном объеме, испытывает затруднения при ответе на часть дополнительных вопросов.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется, если обучающийся не знает основных положений программного материала, при ответе на билет допускает существенные ошибки, не выполнил практические задания, не смог ответить на большинство дополнительных вопросов или отказался отвечать.

В итоге оценивания обучающихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных обучающихся. Неуспеваемость — это ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям образовательной организации.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные педагогические требования:

— индивидуальный характер контроля;

— систематичность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;

— разнообразие форм и методов контроля;

— всесторонность контроля с целью проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков обучающихся;

— объективность контроля (исключать субъективные и ошибочные выводы);

— дифференцированный подход с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся;

— единство требований со стороны преподавателей.

Причинами недостаточного усвоения обучающимися образовательной программы могут быть:

1) жесткая унифицированная система обучения, одинаковое для всех содержание образования, не удовлетворяющее потребности обучающихся;

2) единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм (многословие), интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;

3) неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатом обучения;

4) пренебрежение развитием обучающихся, практицизм, ориентация на механическое заучивание.

Для устранения причин неуспеваемости применяются следующие технологии:

1. Педагогическая профилактика — поиск оптимальных педагогических систем, в том числе применение методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация процесса обучения.

2. Педагогическая диагностика — систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов.

3. Воспитательное взаимодействие — коллективная и индивидуальная планируемая воспитательная работа в сообществе.

Обучающимся, не сдавшим экзамены и зачеты в экзаменационную сессию или в установленные сроки по уважительным причинам (болезнь, семейные обстоятельства, служебные командировки), подтвержденным документально, решением начальника образовательной организации устанавливаются индивидуальные сроки сдачи экзаменов и зачетов.

В последние годы идет активный поиск более эффективной, чем пятибалльная, системы контроля знаний обучающихся. Дело в том, что существующие, ставшие традиционными, способы контроля и оценки знаний имеют ряд существенных изъянов: отсутствие систематичности, неритмичность в учебной деятельности, смещение пиковых нагрузок на конец семестра. Это отрицательно сказывается на прочности знаний, овладении компетенциями, развитии интеллектуальных умений, дисциплинированности, аккуратности, исполнительности и самостоятельности. Низок также мотивационный аспект обучения: у обучающихся недостаточен интерес к систематической учебной деятельности, так как текущие оценки уровня обученности мало влияют на итоговую оценку.

Вот почему более прогрессивной формой контроля знаний многие преподаватели считают рейтинговую систему их оценки, которая уже опробована в ряде образовательных организаций. Рейтинговая система оценок связана с блочно-модульным построением дисциплин и всего обучения в целом. Содержание обучения разбивается на отдельные модули с единой системой контроля, суммирующей результаты обучения и определяющей интегральную оценку. Системы кон-

троля, в которых баллы, набранные обучающимся на каждом этапе текущего, рубежного и других видов контроля, суммируются, принято называть рейтинговыми.

Для рейтинговых систем оценки знаний характерно резкое возрастание роли текущего и промежуточного контроля, что способствует систематичности учебной работы обучающихся. Широко распространено мнение, что при достижении определенного рейтинга (достаточно высокого) обучающийся может быть освобожден от экзамена; итоговая оценка может быть определена на основании рейтинга.

Решение этой задачи связано с необходимостью усиления мотивации у обучающихся, повышения их личной заинтересованности в результатах учебной работы. Условиями, способствующими усилению мотивации активной самостоятельной работы обучающихся, являются объективность оценки знаний и объема компетенций на основе системного интегрального показателя вместо традиционной одной экзаменационной оценки; активное проведение всех видов текущего контроля; состязательность в достижении высокого рейтинга; освобождение от экзамена при достижении достаточно высокого рейтинга.

Создание этих условий связано с дополнением регламентированного учебным планом перечня видов контроля оценками за выполнение творческих работ; рефератов на самостоятельно выбранную тему, исследований в кружках научного общества обучающихся, докладов на научных конференциях, участия в конкурсах научно-исследовательских работ и т. п. Выбор вида работ, определение их количества и сроков выполнения осуществляются самим обучающимся, что способствует развитию самостоятельности, обоснованности решений, ответственности за их выполнение, умению правильно оценивать свои возможности и навыки самоорганизации. Принципиальные основы разработки рейтинговой системы контроля знаний были апробированы в ряде высших образовательных организаций. Технология разработки системы была следующей. Тщательный анализ образовательного материала силами кафедр, разбивка его на блоки содержания, определение в каждой теме количества заданий по проверке знаний на уровнях воспроизведения, умения и творчества, оценка их поощрительными баллами. Далее выявлялась степень их сложности и каждому заданию устанавливалось число баллов, которые могут получить обучающиеся, выполнявшие задания на аудиторных занятиях

или в процессе самостоятельной работы над темой. После этого поощрительные баллы суммировались, определялся общий рейтинг по теме. Сумма баллов (очков) по темам составляла рейтинговую оценку по учебной дисциплине (модулю), например, 100 баллов, которые должен набрать каждый обучающийся за период её изучения.

По каждому заданию (выступлению, ответу на вопросы, решению задачи и т. д.) важно обоснованно устанавливать балльную шкалу. Например, от 6 до 10 баллов за выступление на семинаре, что позволяет оценить действия обучающегося с учетом их сложности, объема и рациональности решения; предоставить обучающемуся возможность творчески подойти к выполнению задания и тем самым получить дополнительное число поощрительных баллов, стимулировать свои усилия на получение максимального количества баллов за выполнение конкретных заданий, поддержать среди обучающихся дух состязательности, соперничества без страха получения неудовлетворительных оценок; дать возможность каждому наверстать рейтинговый уровень в другой раз, если не удалось это сделать сегодня, на данном занятии.

Правильная организация текущей проверки успеваемости обучающихся, ее грамотной рейтинговой оценки устраняет необходимость в проведении рубежной, а возможно, и промежуточной проверки. В таком случае кафедра принимает решение: обучающиеся набравшие установленное количество поощрительных баллов (не менее 90 %) аттестуются по учебной дисциплине с оценкой «отлично» или «зачтено». Устанавливаются и критерии, определяемые количеством баллов (или в процентах) для выставления дифференцированных оценок. К примеру, за 75–90 % набранных баллов обучающийся аттестуется оценкой «хорошо», за 55–74 % — «удовлетворительно», а менее 55 % — не аттестуется (получает неудовлетворительную оценку).

Обучающиеся, не удовлетворенные полученными оценками, при желании могут прибавить недостающие баллы, интенсифицируя свои действия, или сдать традиционные экзамены с расчетом получить более высокую оценку.

При всем этом любой вариант рейтинговой оценки должен быть гуманным, не унижающим чести и достоинства обучающегося, объективно оценивающим старание и работоспособность каждого. Технология рейтинговой оценки успеваемости тем и предпочтительна,

что предоставляет каждому обучающемуся права и возможности самостоятельно активизировать повседневную учебную деятельность, способствует установлению деловых взаимоотношений между преподавателями и обучающимися, а также между самими обучающимися, создает благоприятные условия для выбора путей овладения профессией, в наибольшей мере отвечающих его индивидуально-психологическим особенностям.

Следует иметь в виду, что при использовании рейтинговой системы контроля[1]:

— основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности; активность обучающихся выходит на творческое осмысление предложенных задач;

— во взаимоотношениях преподавателя с обучающимися есть сотрудничество и сотворчество, существует психологическая и практическая готовность преподавателя к факту индивидуального своеобразия «Я-концепции» каждого обучающегося;

— предполагается разнообразие стимулирующих, эмоционально регулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства (при необходимости) преподавателя в самостоятельную работу обучающихся;

— преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить обучающимся минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передать учебную информацию; обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности, наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей;

— учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения.

Важно, чтобы рейтинговая система оценки знаний предусматривала полную открытость и доступность методики расчета образовательного рейтинга обучающегося. Поэтому сущность системы оценки знаний доводится до каждого обучающегося. Методика расчета, как правило, размещается в локальной сети образовательной организации. Необходимо отметить, что обучающиеся принимают участие в подведении итогов и расчетах.

[1] Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. С. 224.

В результате значительно возрастает активность самостоятельной работы обучающихся, повышается ритмичность работы в течение всего семестра обучения, усиливается мотивация обучения, формируется положительный эмоциональный фон на занятиях, становятся значимыми элементы состязательности. К концу обучения основная часть обучающихся, имеющих высокий учебный рейтинг, могут без экзаменов получить оценки «4» и «5».

Таким образом, рейтинговая система как элемент технологии обучения является эффективным средством достижения поставленных целей подготовки специалистов.

16.2. Формирование оценочных материалов в системе высшего образования

Компетентностная ориентация образовательных программ обусловливает необходимость компетентностной ориентации не только самого образовательного процесса, его содержания и технологий реализации, но и соответствующей переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки качества подготовки, обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований. Требование *измеримости* в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляет на сегодняшний день наивысшую трудность как в теоретическом, так и в практическом плане. Тем не менее задача оценивания компетенций в условиях реализации современных ФГОС ВО ставится вполне определенно, ее необходимо решать, прежде всего, создавая *оценочные материалы*[1].

Оценочные материалы являются обязательной составной частью основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) и входят в состав программно-нормативной документации, обеспечивающей систему оценки качества освоения обучающимися ОПОП ВО.

Комплект оценочных материалов — это совокупность методических и контрольных материалов, предназначенных для оценки пла-

[1] Виды оценочных средств. Подготовка практико-ориентированного педагога : практическое пособие / Е. В. Слизкова [и др.]; под ред. Е. В. Слизковой. — М. : Юрайт, 2024. — 138 с.

нируемых результатов освоения образовательной программы[1]. В связи с этим оценочные материалы должны представлять собой совокупность заданий, каждое из которых связано с конкретной дисциплиной, обеспечивает оценку конкретного образовательного результата (или группы образовательных результатов) и включает в себя один или несколько контролируемых элементов содержания, изучаемых в той или иной дисциплине.

Целью создания оценочных материалов по дисциплине (модулю) является оценка персональных достижений обучающихся на предмет соответствия их знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности поэтапным требованиям образовательной программы по специальности или направлению подготовки.

Основными задачами оценочных материалов являются:

— контроль и управление процессом приобретения обучающимися необходимых знаний, умений, навыков и уровнем сформированности компетенций, определенных в ФГОС по соответствующей специальности или направлению подготовки;

— контроль и управление достижением целей реализации ОПОП, определенных в виде набора компетенций;

— оценка достижений обучающихся в процессе изучения дисциплины (модуля) с выделением положительных (или отрицательных) результатов;

— обеспечение соответствия результатов обучения задачам будущей профессиональной деятельности через совершенствование традиционных и внедрение инновационных методов и технологий обучения в образовательный процесс.

При отборе содержания тестовых заданий, входящих в состав комплекта оценочных материалов, разработанных образовательной организацией, должны соблюдаться *следующие подходы*[2]*:*

— соответствие целям и задачам образовательной программы высшего образования, содержанию изучаемых дисциплин (модулей), научно-исследовательской работы, практик;

---

[1] Алтыникова Н. В. Оценочные материалы как компонент образовательной программы высшего образования : методические рекомендации.— М. : Ай Пи Ар Медиа, 2024. — 56 с.

[2] Там же. С. 17—18.

— соответствие оценочных материалов проверяемому элементу содержания и результатов освоения образовательной программы;

— использование актуальных редакций понятий, терминов, определений, соответствующих действующему законодательству в определенной сфере общественных отношений, отраслевым регламентам, профессиональным стандартам, квалификационным характеристикам, ГОСТу(-ам) и др.;

— широкое использование заданий, содержащих деятельностный компонент на основе проецирования модельной ситуации, ориентированной на профессиональную деятельность;

— использование содержания, позволяющего разработать задания разного уровня сложности;

— практикоориентированность содержания заданий (использование при отборе содержания задания реальных учебных или профессиональных ситуаций).

Принципы, используемые для создания и использования оценочных материалов:

— валидные контрольные измерительные материалы;

— соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;

— четко сформулированные критерии оценки;

— максимально объективные процедуры и методы оценки.

Для обработки результатов оценивания используются программно-инструментальные средства автоматизированной обработки оценочных материалов и модели статистических обобщений на массивах оценок.

Разработка оценочных материалов потребует от разработчиков знаний методик контроля, теории педагогических измерений для выбора вида и содержания контролирующих заданий на разных этапах обучения, умений структурирования содержания образовательного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов, стандартизации контрольно-оценочных процедур.

Оценка уровня освоения компетенций обучающихся образовательных организаций высшего образования требует создания новой инновационной технологии комплексного оценивания совокупности имеющихся знаний, умений и навыков и социально-личностных харак-

теристик, формирующих их компетенции. Поэтому при создании оценочных материалов необходимо принимать во внимание ряд факторов[1]:

— дидактическую взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»;

— компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой образовательной организации и используемыми образовательными технологиями — соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки;

— при проектировании оценочных материалов необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке обучающегося, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов поведения в будущей профессиональной деятельности;

— при оценивании уровня сформированности компетенций обучающихся должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной деятельности;

— помимо индивидуальных оценок, должны использоваться групповое оценивание и взаимооценки (оппонирование обучающимися проектов, выпускных квалификационных работ, научно-исследовательских работ и др.);

— по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

Следует подчеркнуть, что для получения надежных данных о сформированности компетенций, измерители должны быть научно обоснованными и создаваться на основе теории педагогических измерений. Помимо разработки оценочных средств, чрезвычайно важной является проблема интерпретации результатов контроля, то есть определение уровня сформированности компетенций.

Разработка новых систем оценки качества высшего образования обусловлена тем, что предметный принцип структурирования образовательных программ, предусматривает традиционные формы кон-

[1] Педагогика высшей школы. С. 150—151.

троля, которые в основном проверяют знания (реже — умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных дисциплин (модулей). Освоение знаний, умений и навыков при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой учебных дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных дисциплин, — это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании обучающихся они не образуют интегративной целостности — хорошо усвоенные знания и умения по отдельным дисциплинам, в практической деятельности дают возможность решать лишь относительно простые задачи. Решение сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые обозначаются как компетенции.

Предметное структурирование оценочных материалов для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения основных образовательных программ. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания. Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные материалы контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных материалов можно назвать предметно-деятельностной.

Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические материалы должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них образовательного материала, но и его связанности или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т. п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Структура оценочных материалов может включать:

— модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями образования и специальностью (направлением подготовки);

— совокупность контрольно-оценочных материалов (опросников, тестов, кейсов и др.), предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенций на определенных этапах;

— методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций на всех этапах проверки (описание процедур входного контроля уровня сформированности общих компетенций обучающихся первого курса в начале освоения образовательной программы; материалы для проверки компетенций на разных стадиях освоения образовательной программы по направлениям подготовки);

— требования к квалификации организаторов оценивания;

— технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций;

— методические материалы, определяющие процедуру оценивания, а также инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям;

— наборы показателей, а также критерии оценки уровней сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;

— рекомендации по интерпретации результатов оценивания и методические материалы, определяющие процедуру обсуждения результатов с обучающимися, рекомендации по накоплению оценок и их использованию в портфолио обучающихся;

— программы подготовки оценщиков и экспертов для проведения контрольно-оценочных процедур;

— банк статистической информации и программы мониторинга образовательных достижений;

— доступность статистической информации пользователям;

— программы итогового экзамена для выпускников по направлениям подготовки;

— совокупность заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критерии их оценки;

— методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;

— для выпускной квалификационной работы — методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ФГОС ВО, на базе подготовки, выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;

— рекомендации по обновлению оценочных средств (периодичность, степень обновления, изменения процедур, методов, технологий, показателей, критериев и др.).

При оценивании компетенций обучающихся важно учитывать стандарты оценочной процедуры. К ним относятся *периодичность* проведения оценки уровня сформированности компетенций; *соблюдение последовательности* проведения оценки (в модели компетенций следует предусмотреть, чтобы развитие компетенций шло по возрастанию их уровней, а оценочные средства на каждом этапе учитывали это возрастание); *многоступенчатость* (оценка и самооценка обучающегося, обсуждение результатов и комплекс мер по устранению недостатков); *единство используемой технологии* (заполнение оценочных листов, собеседование, определение направлений развития) для всех обучающихся, выполнения условий сопоставимости результатов оценивания.

Формирование оценочных материалов образовательной организации включает *предварительный и основной этапы*. На предварительном этапе осуществляется идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости. На основном — проводится формирование структуры и содержания оценочных средств, их проверка на валидность поставленным целям оценивания.

Для проведения контрольно-оценочной деятельности требуется разработка критериев оценивания (степени соответствия установленным требованиям) и технологии (процедуры) оценивания.

Оценочные материалы могут состоять из трех частей — для текущего контроля, для промежуточной аттестации обучающихся и для итоговой аттестации выпускников.

Основой проектирования и разработки оценочных материалов могут служить матрицы формирования компетенций обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО по специальностям и направлениям подготовки.

Следует избегать следующих ошибок при формировании оценочных материалов[1]*:*

1. Использование «предсказуемого» варианта правильного ответа и (или) недостаточное количество дескрипторов, вследствие чего задание является упрощенным.

2. Несогласованность содержания тестового задания с индикатором проверяемой компетенции.

3. Использование заданий только репродуктивного характера.

4. Использование заданий одного типа и уровня сложности.

5. Наличие ошибочных ответов в ключах правильных ответов (эталонах ответов).

6. Многословные или некорректные формулировки, используемые в тестовых заданиях.

7. Грамматические, орфографические, пунктуационные ошибки в тестовых заданиях.

8. Фактические ошибки в тестовых заданиях: неверное указание числовых значений, дат, искажения фактов.

9. Логические ошибки, в том числе приводящие к неоднозначной трактовке тестового задания.

10. Отсутствие инструкции для выполнения тестового задания («установите последовательность…», «установите соответствие…», «выберите верный вариант ответа…» и т. п.).

11. Нарушение принципа однородности подбора дистракторов.

12. Многословные формулировки тестовых заданий и вариантов ответов, требующие слишком много времени на прочтение. Повторяющиеся формулировки.

13. Отрицательно сформулированные тестовые задания, сложно поддающиеся логическому анализу (формулировки типа: «какие из предложенных… не являются…»).

14. Использование дистракторов с формулировкой варианта «все ответы верные» или «нет верных ответов».

15. Нарушение единообразия обозначения дистракторов (только цифровое или только буквенное обозначение для всех тестовых заданий диагностической работы).

---

[1] Алтыникова Н. В. Оценочные материалы как компонент образовательной программы высшего образования. С. 18—19.

16. Ошибки в ключах к тестовым заданиям.

17. Несоответствие системы оценивания тестового задания в диагностической работе системе оценивания тестового задания, определенной спецификацией.

Таким образом, разработка комплексных оценочных материалов контроля качества подготовки выпускников при реализации ОПОП, основанных на компетентностном подходе, является достаточно сложной, многокомпонентной задачей. В качестве перспективных направлений можно выделить, прежде всего, модернизацию традиционных процедур и форм контроля (экзамен, зачет, коллоквиум, курсовые работы и т. п.) применительно к оценке компетенций; внедрение инновационных форм обучения и контроля за формированием компетенций (сценарии деловых игр, образцы и типовые схемы реализации проектов, принципы составления различных типов портфолио и т. п.).

Контрольные вопросы:

1. Охарактеризуйте основные виды контроля учебной деятельности.
2. Какие методы контроля применяются в педагогической практике?
3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов?
4. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?
5. Что такое рейтинговая система оценки знаний обучающихся? Каковы ее преимущества по сравнению с традиционной системой оценки знаний?
6. Дайте определение понятия «оценочные материалы».
7. Перечислите основные ошибки при разработке оценочных материалов.

Глава 17. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

17.1. Социальная и личностная сущность воспитания.
17.2. Процесс и система воспитания.
17.3. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе.

17.1. Социальная и личностная сущность воспитания

О сущности воспитания кратко говорилось ранее, когда рассматривались основные категории педагогики высшей школы. Отмечалось, что воспитание является её фундаментальной категорией. Оно настолько значимо, что сама педагогика часто определяется как «наука о воспитании человека». Воспитание рассматривалось как процесс восхождения человека по ступеням развития личности, формирование её отношений, ценностей, смыслов жизни и деятельности. В этом разделе рассмотрим данную категорию более объёмно.

Значение воспитания для жизни общества было осознано человечеством очень давно. Еще в IV в. до н. э. древнегреческий философ Демокрит утверждал: «Природа и воспитание подобны. А именно: воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу»[1]. Такую же мысль почти две тысячи лет спустя выразил великий немецкий философ Г. Ф. Гегель: «Педагогика есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя которому он снова рождается, его первая природа превращается во вторую духовную природу, так что духовное становится в нем привычкой»[2].

[1] Хрестоматия по истории педагогики. — М. : Просвещение, 1972. С. 12.
[2] Гегель Г. Ф. Философия права. — М. : Мысль, 1990. С. 151.

О том же свидетельствует и высказывание К. Д. Ушинского: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

Почему такая важная роль отводится воспитанию?

Во-первых, именно в этом процессе от поколения к поколению передаётся, воспроизводится система ценностей, смыслов, социальных регуляторов поведения, которые создают «духовные скрепы» общества, сохраняют его единство и культурную идентичность.

Во-вторых, именно в процесс воспитания (и особенно самовоспитания) воспринятая система ценностей обогащается, проверяется на прочность в новых социальных условиях жизни. Это позволяет обществу постоянно развиваться, совершенствоваться, включать в культурно-созидательные процессы всё более широкие массы людей.

В-третьих, воспитание создает условия для формирования личности человека (это его отношение к себе (самооценка, уровень притязаний), к другим людям (нравственность), к делу (ответственность)).

В-четвертых, процесс воспитания (и особенно самовоспитания) дает возможность человеку пройти путь развития от животного индивида, жизнь которого регулируется биологическими и социально-биологическими потребностями, до индивидуальности высокого духовного совершенства, творца и созидателя, способного оставить после себя творения, украшающие и развивающие человечество.

Воспитание является процессом, в ходе которого происходит постепенное восхождение человека по ступеням социальной зрелости. Благодаря воспитанию, в ходе воспитания и посредством воспитания происходит выделение и развитие в человеке его родовых «сущностных сил», тем самым воспитание каждого отдельного человека выступает как часть процесса развития общества в целом.

Сущность воспитания — это возвышение и расширение потребностей человека и его мотивации. Оно обращается к чувствам, сознанию и самосознанию человека, его потребностям, ценностям, мотивам деятельности, смыслам, идеалам.

Другими словами, можно сказать, что воспитание, «создавая человеку вторую природу», создает социально-важные регуляторы его активности, поведения.

Человек проявляет и осознаёт себя в четырех ипостасях, а именно[1]:

— как индивид — характеризуется врожденными свойствами — пол, возраст, рост, темперамент, активность, саморегуляция, обучаемость, задатки и множество других; в сознании человека отражается: «я есть, я живу, я существую»;

— субъект деятельности — характеризуется знаниями, умениями, навыками, способностями, речью, мышлением, опытом, которые он получил в процессе обучения на всех этапах развития; в сознании отражается: «я умею, я могу, я научился»;

— личность — характеризуется системой сформированных в процессе воспитания отношений — к себе, другим, делу; на этой основе выстраивается иерархия ценностей, приоритетов, мотивов, а также направленность, смысл жизни, характера, стремление к самосовершенствованию; в сознании отражается: «я хочу, я люблю; это хорошо, это добро/зло, это красиво/некрасиво, это интересно-неинтересно, ради этого стоит жить, работать»;

— индивидуальность характеризуется всем комплексом качеств человека, которые проявляются во взаимодействии с другими людьми на основе опыта взаимодействия — социализации; в сознании отражается: «я лучше, я хуже, я другой, такого как я в мире нет, я обыкновенный, как все; меня любят/не любят, принимают/не принимают; я эти условия, общение принимаю/не принимаю; я докажу, стану первым, все будут мне подчиняться; все будут мной восхищаться».

Более глубокая характеристика этих ипостасей предложена и изложена в двухтомнике избранных психологических трудов Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания» (том I) и «О человеке как объекте и субъекте воспитания» (том II) (1980).

Воспитание проявляется в отношении к себе (самооценка, самоуважение, чувство собственного достоинства, стремление к постоянному развитию), к другим (уважение других, способность любить,

[1] Педагогика. С. 212.

чувствовать другого человека, сострадание к слабому), к делу (ответственность, терпение, целеустремленность). Отношение — это эмоционально окрашенная связь с каким-либо объектом — человеком, предметом, событием. Оно формируется на основе глубинных потребностей и усвоенных представлений о том, что такое хорошо и что такое плохо, что есть добро и что есть зло, что достойно и недостойно человека, за что себя можно уважать и гордиться собой.

Отсутствие прочных основ духовности лишает человека истинного и глубокого смысла жизни, удовлетворённости ею, стремления к её активному преобразованию. Именно поэтому воспитание сегодня следует понимать не только как деятельность специальных воспитательных структур. Важно считать его делом общественным, тесно связанным с другими сферами общественной жизни. Эта мысль была осознана ещё в конце XIX в., и с тех пор получает всё большее распространение.

В наше время роль воспитания подчеркивается и осознается как важнейшая социальная функция. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определятся как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению».

Обратим внимание, что данное определение существенно отличается от тех, которые были распространены в педагогической литературе вплоть до XXI столетия, когда воспитание понималось как воздействие на психику человека с целью формирования у него заданных качеств. Современное определение отражает гуманистические, демократические тенденции и достижения в развитии современного общества. Поэтому речь идет о деятельности, создании условий для самоопределения и социализации личности. Тем самым повышается ее ответственность за собственную судьбу.

Кроме того, в данном определении расставлены приоритеты интересов: на первом месте стоят человек, семья, далее — общество и государство. Таким образом, само определение воспитания содержит цели (развитие личности, самоопределение и социализация) и средства её достижения (организация деятельности и создание условий), а также повышает роль самовоспитания человека на протяжении всей его жизни.

Напомним, что в педагогической деятельности, а значит, и в воспитании, ключевым соотношением является соотношение цели и средства. Цели воспитания меняются в соответствии с изменением социально-исторических условий, соответственно, меняются и средства достижения поставленных целей.

Теория воспитания призвана, с одной стороны, конкретизировать эти общие цели, а с другой — ответить на вопрос, как наиболее эффективно достичь их. Для этого необходимо обратиться к философским основам становления личности (понимать природу социокультурных, духовно-нравственных ценностей), а также учитывать законы психологии личностного развития.

Философами давно установлен факт, что человек не делает ничего, что не удовлетворяло бы какую-либо из его потребностей. Человеку свойственно множество врожденных потребностей — в пище, безопасности, продолжении рода, защиты территории. Свойственны ему и социально-биологические потребности — занять определенное место в социальной иерархии, быть первым, быть принятым сообществом, быть защищенным. Эти потребности присущи и человеку, и высшим животным (например, наблюдаются в стаях приматов).

Именно биологические или социально-биологические потребности (они роднят нас с животным миром) служат для многих людей регуляторами их активности. Здесь человеком владеют стремление к удовольствию, разного рода страсти. При такой регуляции в обществе действует закон силы.

Но человеческое сообщество не может успешно развиваться, основываясь на праве сильного. Реализуя свои потребности, человек неизбежно сталкивается с активностью других. Чтобы жизнь не была «конфликтной», нужны иные регуляторы поведения и деятельности —

цели, значимые для сообщества в целом. Такие цели называют социальными, а если они будут усвоены, приняты отдельным человеком, их называют социальными потребностями или иначе — ценностями. И тогда человек регулирует свое поведение, основываясь — сознательно или бессознательно — на этих ценностях. Такими ценностями являются справедливость, добро, красота, истина. Эти социальные ценности находят свое отражение в нормах права и морали.

Иными словами, право и мораль являются важнейшими регуляторами отношений в обществе. При этом действие права больше регулирует отношения в области производства, распределения, обмена, потребления (действуют ценности справедливости). Действие морали в большей мере регулирует межличностные отношения (действуют ценности добра и зла).

Именно в процессе исторического развития у человека сформировались истинно человеческие потребности, которые называются социальными потребностями или ценностями: добро, красота, справедливость, истина, мир, служение, творческая осмысленная жизнь. По своей природе ценности возникают как критерий для выбора одного из конкурирующих мотивов. Когда перед человеком встает выбор — прожить жизнь беззаботную или интересную, стремиться к богатству или к безопасности, любить, прощать или ненавидеть и мстить, тогда и нужен критерий для выбора. Такого рода критерии сформировались в процессе исторического развития и передаются из поколения в поколение. По сути, процесс передачи этих ценностей и есть процесс воспитания. Добавим, что ценности тоже могут вступать в противоречие друг с другом. Например, любовь к Родине и к женщине (вспомним сюжеты повести «Тарас Бульба», где младший сын Тараса из-за любви к полячке раскрывает место расположения казацкого войска; та же ситуация в опере Дж. Верди «Аида», в греческой трагедии «Антигона»). Для выбора между разными ценностями также имеется общий критерий — это смысл жизни человека. Ради чего он живет и действует.

Человечество еще в древние времена осознало относительность понятий справедливого, доброго, красивого. Нелишне отметить, что содержание, наполнение этих понятий со временем менялось, развива-

лось. Поэтому в русском языке «добро» понимается и как материальный достаток, и как позитивно направленное отношение. «Добрый молодец» — это сильный, здоровый юноша. «Добрый человек» — это нежадный или сострадательный человек. То есть добро — последовательно в истории — это достаток, сила, красота, здоровье, помощь.

На протяжении столетий мыслители и художники пытались понять, как должен жить человек в несправедливом или недобром (по его оценке) мире. Особенно это относилось к тем, кто ориентирован на труд, созидание, творчество. Противоречия и относительность социальных целей и потребностей заставляли человечество искать вечные моральные истины, которые были бы едиными для всех.

Выдающийся немецкий гуманист XX в. А. Швейцер писал, что «в основе индивидуальной этики лежит переживание своей жизни; в основе социальной — переживание жизни другого»[1].

Золотое правило нравственности было высказано мудрецами в разных странах и задолго до развития христианства. Как звучит это Золотое правило? «Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними». А теперь сравните.

Индийский древний эпос Махабхарата, V век до н. э.: «Те поступки других, которых человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим людям... надо позаботиться для других о том, что для себя желают».

Китайский мыслитель Конфуций, VI—V вв. до н. э.: «Есть ли слово, которым можно было бы руководствоваться всю жизнь? Это снисходительность. Чего сам не желаешь, того не делай другим».

Греческий философ Фалес, VII—VI вв. до н. э.: «Каким образом нам прожить наилучше и наисправедливейше?... Если мы сами не будем делать того, что порицаем в других».

Обобщив все сказанное, мы можем теперь конкретизировать сущность воспитания, обозначив его глубинные, отличительные черты. Воспитание — целенаправленная деятельность воспитателя или коллектива по развитию, расширению и углублению потребностей, мотивов, ценностей, смыслов и идеалов, которыми руководствуется человек

[1] Швейцер А. Культура и этика. — М. : Прогресс, 1973. С. 85.

в своей жизни и работе. Подчеркнем, что так же, как при определении процесса обучения, здесь присутствует целенаправленность педагогической деятельности. При этом цель педагога должна вытекать из интересов и перспектив социального развития воспитанника.

Вернемся еще раз к мысли о соотношении права и морали как регуляторов поведения и деятельности человека. Как регуляторов его свободы и ответственности. В отечественной традиции включается еще один регулятор — нравственность. Предварительно отметим, что многие исследователи считают, что мораль и нравственность — понятия одинаковые. По сути, латинское слово «мораль» (moralis) переводится на русский язык как «нравственность». Однако постепенно в русском языке понятие «нравственность» наполняется дополнительным содержанием, о сути которого мы скажем ниже.

Итак, мы хотим воспитать, сформировать у человека такие регуляторы поведения и деятельности, которые бы учитывали потребности и интересы других людей, начиная от ближайшего окружения и заканчивая интересами человечества. Именно это имеется в виду, когда мы говорим, что хотим воспитать личность, гражданина, патриота; в последнее время все чаще говорят о необходимости формировать планетарное мышление, поскольку человечество становится перед угрозой планетарной экологической катастрофы. Кроме того, средства электронной связи действительно изменяют место и возможности человека в планетарном взаимодействии. Это реалии первой четверти века XXI в., и осознать их многим непросто.

Стремясь выполнить задачу нравственно-правового воспитания, общество (в лице родителей, преподавателей, руководителей, информационной среды), предъявляет человеку любого возраста определенные нормы и требования в форме закона, неких общественных норм (морали), неких высших истин (понятий нравственности). Рассмотрим, к каким психологическим структурам обращается каждое из этих требований (табл. 11).

Таблица 11

Социально-психологические регуляторы поведения и деятельности человека

Норма	**Право**	**Мораль**	**Нравственность**
Способ воздействия на личность	Закон	Общественное мнение	Ценности Смысл
Позитивный мотив	Польза	Уважение общества	Чувство собственного достоинства
Негативный мотив	Страх	Стыд	Совесть

Из таблицы видно, что каждая из социальных норм имеет свой способ воздействия: административные меры и уголовная ответственность, предусмотренные законом; общественное мнение, выражаемое в моральных нормах, правилах поведения в социуме; самооценка и самоконтроль, основанные на усвоенных социальных ценностях и истинах.

Обсуждение данных этой таблицы позволяет нам выйти на весьма важную проблему — соотношение типологии личности и ее нравственно-правовых ориентаций. В литературе последних лет все чаще появляются сведения о том, что имеется врожденная предрасположенность человека к рациональному или иррациональному способу жизни. Об этом говорят последователи К. Юнга и его типология личности. А это значит, что одни люди более склонны ориентироваться на страх и пользу, другие на совесть или общественное мнение.

Есть основания говорить, что подобные различия имеются и в национальных культурах. Например, в традиционной японской культуре боязнь «потерять свое лицо», социальный позор и до сих пор играют большую роль в регуляции поведения людей. Более рациональны западные культуры, которые развивались на основах римского права. Можно предполагать, что именно поэтому там было быстрее построено правовое общество и государство. Из этого, кстати, следует вывод о теснейшей связи возможностей нравственно-правового воспитания с национальными традициями и культу-

рой страны, в которой это воспитание осуществляется. Именно опора на традиционные духовно-нравственные ценности в процессе воспитания современной молодежи утверждается в последние годы нормативными документами и публицистикой.

Каким образом происходит обогащение потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности? Здесь воспитателю важно учитывать психологические законы в процессе личностного развития. Потребности человека порождают его энергию, активность, целенаправленные действия. «Между потребностями человека и их удовлетворением стоит труд как вид деятельности, характеризующийся социальной организацией»[1]. Именно поэтому деятельность, ее социальная организация стоит в основе всех методов воспитания (и обучения тоже).

Обсуждая социальную и личностную сущность воспитания, важно разобраться в том, кто является субъектами воспитательного процесса. Субъект — это активно действующее лицо. Он ставит цели (в пределах требуемого или возможного), выбирает средства, планирует деятельность, оценивает результаты в соответствии с поставленной целью, корректирует выбранные методы деятельности. Долгое время субъектом воспитания считался воспитатель (педагог, родители, руководитель, общество), который направлял свои усилия и внимания на «объект» — воспитанника.

С середины XX в. вначале психологи, а затем и педагоги всё чаще стали говорить об активности, собственной внутренней позиции даже маленького ребенка, не говоря уже о взрослом человеке. Возникла и широкое распространение получила теория субъект-субъектных отношений в процессе воспитания (так же, как и обучения). Это значит, что во взаимодействии воспитывающего и воспитывающегося каждый руководствуется собственными целями, мотивами, симпатиями, предпочтениями, способностями, стилем мышления и деятельности. Передающий свой опыт, своё отношение к ситуации или событию не может не учитывать особенности, запросы и желания другого субъекта, иначе его целенаправленная воспитательная дея-

[1] Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М. : Политиздат, 1986. С. 17.

тельность не будет эффективной. Особенно это касается воспитания детей старше 6 лет, подростков, юношества, взрослых людей. Недаром целью воспитания в высшей школе называют способность к самовоспитанию, когда личность активна в своём самосовершенствовании, осознанно принимая (или не принимая) требования окружающей среды.

Ещё один важный вопрос касается круга субъектов воспитания, активно влияющих на ценностные ориентации, смыслы, поведение и предпочтения развивающегося человека. Рано была осознана воспитательная роль родителей, школы, религиозных организаций. В XIX в. активно обсуждалась воспитательная роль природы, труда, родного языка, литературы и истории. В начале XX в. в полную силу заговорили о роли культуры, космизма, общества и государства в воспитании подрастающего поколения (термин «социальная педагогика» получил широкое толкование). XXI век позволил утверждать, что «всё вокруг нас наполнено педагогическим смыслом», и воспитательную направленность имеют пространство и время, демократия и преступность, специфика национальной ментальности и Вселенная»[1].

Отсюда понимание сущности воспитания как всеобщего процесса. «Педагогика не только наука, искусство, народная практика воспитания и обучения детей, не только профессиональная деятельность, нацеленная на ныне особенно востребованное непрерывное образование. Педагогика — нечто гораздо большее, она — одна из духовных сил жизни вообще, проявляющаяся как исходящее отовсюду научение и вразумление человека, формирование у каждого из людей определённого отношения к миру и самому себе»[2].

Таким образом, воспитание — это и сложный процесс освоения духовного и социально-исторического наследия нации, и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы, и отрасль науки — педагогики.

---

[1] Мосолов В. А. Педагогика в социо-космическом измерении (проблемы воспитания) : монография. — СПб. : ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2007. С. 4.

[2] Мосолов В. А. Всеобщая педагогика. Об универсализме субъектов воспитания человека : монография. — СПб. : ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2011. С. 11.

17.2. Процесс и система воспитания

В предыдущих главах настоящего учебника отмечалось, что обучение может быть рассмотрено как процесс и как система. В полной мере такой подход требуется и в теории воспитания.

Можно говорить о процессе воспитания именно потому, что деятельность — всегда процесс. Процесс отражает взаимосвязь элементов деятельности (цели, мотивы, планирование, организация, содержание, средства, методы, контроль) в динамике, во времени, на разных этапах. Это динамическая характеристика.

Система воспитания отражает взаимосвязь и взаимодействие всех субъектов, включенных в данный процесс, в пространстве на данный момент времени. Это статическая характеристика, которая позволяет координировать усилия разноуровневых организаций и различных субъектов воспитания, включённых в систему. Рассмотрим процесс и систему воспитания подробнее, выделяя из всего многообразия воспитательных влияний те, которые осуществляются в образовательных организациях профессионально подготовленными специалистами. В этих условиях работа воспитателей подчинена социальному заказу, который выражается в ценностных ориентирах, правилах и нормах поведения и деятельности.

В образовательных организациях МВД России процесс и система воспитания регламентируются ведомственными приказами, уставами, инструкциями, планами воспитательной работы, которые определяют приоритеты и формы воспитания сотрудников и специалистов на всех уровнях их деятельности. Воспитание и воспитательная работа соотносятся как общее и частное, причем частное определено особенностями служебной деятельности и служебных отношений, в которые включены курсанты и слушатели с первых дней обучения в образовательных организациях МВД России.

Анализ практики воспитательной работы позволяет выделить ряд её отличительных черт в системе воспитания.

Во-первых, воспитательная работа осуществляется в образовательных организациях, типы которых определены федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Во-вторых, лица, осуществляющие воспитательную работу, определены нормативными документами. Их обязанности и ответственность по качеству воспитательной работы предусмотрены должностными регламентами (инструкциями).

В-третьих, воспитательная работа всегда носит плановый характер, с четко поставленными целями, заранее определенными формами и путями их достижения. Процесс и содержание этой работы в обязательном порядке получают отражение в служебной документации.

В ведомственных образовательных организациях воспитательная работа является составной частью морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел. Воспитательная работа стоит в одном ряду с психологической и социальной[1]. Воспитательная работа, являясь частью системы воспитания, подчиняется её общепедагогическим закономерностям и принципам.

Итак, процесс воспитания в педагогике — это деятельность субъектов, направленная на создание условий для самоопределения и социализации личности. В силу своей длительности, сложности и многообразия ситуаций взаимодействия процесс воспитания может быть эффективным при соблюдении ряда требований.

1. Он должен быть подчинён осознанным целям на всём протяжении. Цели могут меняться, но должны оставаться в рамках определённых ценностей (обычно их называют общечеловеческими: ценность каждой жизни, уважение собственного достоинства и достоинства окружающих, соблюдение прав человека, чувство сострадания и др.). Традиционные духовно-нравственные ценности определяются историческими особенностями развития страны (ценность защиты и служения Отечеству, патриотизм, ценность труда и человека труда, соборность как преобладание общественного над частным и др.). Сроки каждого отдельного этапа могут быть различными в зависимости от условий, например, несколько лет в образовательной организации или несколько недель в лагере труда и отдыха для подростков. Очень важно, чтобы нравственные ориентиры воспитателя были при-

[1] Приказ МВД России от 27.08.2024 № 500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации».

няты всеми субъектами воспитания (и самовоспитания), тогда происходит активный обмен проблемами, возникающими на пути взаимодействия и самосовершенствования каждого из них.

2. В процессе воспитания необходимо учитывать одновременное влияние большого количества факторов, которые определяют выбор ценностных ориентиров. Например, воспитателю трудно формировать чувство собственного достоинства у молодого человека, который неуспешен в учебе или которого постоянно унижают родители. Здесь выделяются объективные факторы (особенности культурно-исторической среды, идеологии, сплоченности общественного сознания, которые усвоены конкретной семьёй, ближайшим окружением и передаются воспитуемому, а также субъективные — особенности наследственности, индивидуального опыта, сформированных ранее потребностей, мотивов и ценностей.

3. Результаты процесса воспитания оценивать сложно, поскольку реальное поведение может расходиться с желательными мотивами. Воспитанник может поступать социально одобряемым образом из страха, выгоды. Это обстоятельство требует от воспитателя большой диагностической проницательности и знания обстоятельств жизни воспитанника. Кроме того, в отличие от обучения, результаты воспитательной деятельности часто проявляются лишь определённое время спустя, когда личность имеет возможность выбора своего поведения в полной мере.

4. Процесс воспитания происходит непрерывно, поскольку человек постоянно взаимодействует с разными людьми, обстоятельствами, решает проблемы и противоречия, преодолевает себя, сравнивает свои успехи с достижениями окружающих, выбирает тот или иной путь действий и поведения.

5. Процесс воспитания должен быть комплексным. Это значит, что необходимо заботиться о единстве его целей, задач, содержания, форм и методов. Все этапы воспитания должны быть подчинены идее целостного формирования личности, в которой гармонично сочетается высокий уровень развития сознания, поведения и чувств. Это требование отражает известное положение о том, что личность не формируется «по частям», которое отмечал ещё А. С. Макаренко.

6. В процессе воспитания важнейшее значение имеет постоянная обратная связь. Это основа продуктивного взаимодействия. Оно требует внимания к личности другого человека, чуткости к его состояниям, чувству ответственности и нравственных ориентиров.

Процесс воспитания состоит из последовательного решения педагогических задач. Каждая из них возникает в реальной жизненной ситуации, в процессе взаимодействия, отражая разные проблемы в отношениях, самооценке, выборе поведения воспитанников. Здесь важно учитывать, что проблему в конкретной ситуации воспитатели (в том числе и родители), психолог и сам воспитанник видят с разных сторон, по-разному её объясняют. Например, воспитатель может говорить о грубости, неуправляемом поведении воспитуемого. Психолог увидит в этой же ситуации неуверенность молодого человека в себе, демонстративное или агрессивное защитное поведение. А сам воспитуемый будет говорить о том, что к нему несправедливо относятся или не понимают окружающие.

Особенности решения воспитательных задач заключаются в следующем.

1. Выяснить, как воспитуемый оценивает данную ситуацию, какова её оценка со стороны воспитателя, преподавателя, сверстников, психолога.

2. Выяснить, чего хотел бы воспитуемый, какие он ставит перед собой задачи и цели; кого (или что) он считает виновником в сложившейся ситуации.

3. Выяснить, видит ли воспитанник путь достижения своего желания, что он готов для этого сделать; какую стратегию поведения выбирает (например, избежать неудачи, приложить усилия, уйти от ситуации, «забыться», постараться изменить себя).

4. Можно ли и как достичь тех же целей иными путями.

Как видно, воспитательный процесс — сложное педагогическое явление; для его организации требуется множество педагогических знаний, умений, способностей и, что особенно важно, развитие личности самого воспитателя.

В условиях высшей школы процесс воспитания (как и обучения) в полной мере подчиняется требованиям андрагогики — теории обу-

чения и воспитания взрослых. Андрагогика — часть (ветвь, ответвление) педагогической науки, поэтому подчиняется основным закономерностям, установленным на протяжении столетий. Но она имеет свои существенные особенности, в том числе и в воспитании. Среди них — гораздо большая опора на взаимодействие; учет личного опыта и убеждений, самоанализа; рефлексия как осознание ответственности за свои достижения и неудачи; собственные выборы и решения, осознание целей и ценностей жизни и, соответственно, самовоспитание и самосовершенствование в профессии.

Воспитательная система характеризует воспитание со стороны его целостности, единства и взаимосвязи всех элементов. Основой педагогической системы также являются цели, которые определяют деятельность субъектов, содержание и средства, методы и технологии воспитания, а также критерии оценки его эффективности.

Воспитательная система образовательной организации включает в себя множество уровней и субъектов воспитания, определяющих нравственный потенциал образовательной организации, психологический климат, систему и стиль отношений, особенности и характер деятельности. Объединяет эти составляющие воспитательной среды система ценностей, которая доминирует в данной организации.

Воспитательная среда — совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность обучающегося и становление его как личности, обеспечивающая развитие общекультурных и социально-личностных компетенций выпускников высшей школы.

Воспитательную среду в образовательной организации создают все субъекты, включенные в образовательный процесс. Это дело не только воспитательного отдела вуза, а каждого преподавателя, руководителей всех уровней и самих обучающихся. Невозможно создать эффективную воспитательную среду без развития вузовского сообщества, объединенного общими ценностями, устремлениями, человеческими отношениями. Например, чувство гордости за собственную профессию, образовательную организацию, испытываемое даже одним курсантом, может существенно влиять на отношения тех, кто таких чувств не испытывает, хотя бы со стороны профессионального са-

мосознания и самоанализа. Каждому педагогическому работнику важно осознавать, что его профессионализм, речь, внешний вид, отношение к служебным обязанностям, руководителям и подчиненным — всё это элементы, создающие воспитательную среду в подразделении. Они включают не только преподавателей, воспитанников, но и родителей, а также представителей общественных организаций.

Во взаимодействии со средой (другими организациями или лицами) воспитательная система выступает как целое.

Воспитательная система образовательной организации имеет признаки как психолого-педагогической системы, так и социально-педагогической:

— целостность — несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого;

— структурность — связи и отношения элементов системы упорядочиваются в определенную структуру, которая определяет поведение системы в целом;

— взаимосвязь системы со средой (характер системы может быть закрытым или открытым: первый — если она ничего не изменяет в этой среде и второй — если оказывает определенное влияние на среду);

— иерархичность — каждый компонент системы может быть, в свою очередь, представлен как система, в которую входят другие подсистемы;

— множественность описания: каждая система — это сложный объект, отображение которого не может быть сведено к односторонней картинке;

— целеустремленность — система разрабатывает перспективы своего развития;

— самоорганизация — система способна сама менять свою структуру;

— специализация — у каждой воспитательной системы школы «свое лицо», своя специализация.

— синхронность — и взрослые, и воспитанники действуют единодушно, как бы «на одной волне», в одном направлении;

— интеграция — нельзя «выбросить» ни один элемент, в условиях взаимосвязи происходит их взаимоусиление[1].

Задач, определяемых целью воспитания, много, но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всего одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель — определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других.

Система воспитательной работы как части воспитания в высшей школе МВД России имеет ряд особенностей.

Во-первых, обучающиеся в образовательных организациях МВД России с момента зачисления, являются действующими сотрудниками органов внутренних дел. Воспитательная работа проводится с курсантами и слушателями, вовлеченными в профессиональную деятельность. Первые четыре года они состоят в должности курсанта, а последний, пятый год обучения — в должности слушателя. Каждый из них имеет должностной регламент (инструкцию), определяющий круг их полномочий и обязанностей, что отсутствует в гражданских вузах.

Помимо осуществления учебной деятельности, обучающиеся в образовательных организациях МВД России исполняют служебные обязанности — несут службу в нарядах; обеспечивают охрану общественного порядка в период проведения массовых мероприятий в городе и (по необходимости) за его пределами.

Во-вторых, в образовательных организациях МВД России воспитательную работу с обучающимися проводят штатные нормативно определенные субъекты. Их деятельность осуществляется в рамках должностных регламентов и согласно должностным полномочиям, с последующей персональной ответственностью за качество политико-воспитательной работы.

Спецификой воспитания в полицейском ведомственном вузе является наличие должностей начальника курса и заместителя начальника курса (ответственны за организацию воспитания курсантов, а также

[1] Воспитательные системы образовательных учреждений: организационно-методические основы, сущность, классификация. URL: 5fan.ru (дата обращения: 04.02.2025).

командиров учебных групп и отделений). Наличие большого количества руководящего состава влечет за собой значительный контроль над курсантами (слушателями). При таком условии реализация принципов самостоятельности и активности обучающихся затруднительна.

В-третьих, взаимодействие участников педагогического процесса в образовательных организациях МВД России основано на системе уставных взаимоотношений. Любой обучающийся в соответствии с принципом единоначалия обязан беспрекословно выполнять приказы и распоряжения непосредственного начальника.

В-четвертых, образовательный процесс в образовательных организациях МВД России регламентируется не только федеральными государственными образовательными стандартами, которые ориентированы на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В каждой образовательной организации МВД России разрабатывается рабочая программа воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных организаций на весь период обучения, где более конкретно определено практическое содержание и основные мероприятия политико-воспитательной работы. В соответствии с рабочей программой разрабатывается календарный график политико-воспитательной работы с обучающимися на учебный год.

В образовательных организациях МВД России субъектами политико-воспитательной работы также являются профессорско-преподавательский (преподавательский) состав, начальники факультетов, курсов, их заместители, командиры взводов, их заместители, командиры отделений.

Таким образом, воспитательная система жизнеспособна лишь при условии постоянного развития, она не является статичной, раз и навсегда сложившейся структурой; в своём становлении проходит несколько этапов: определение концептуальных основ системы, организация педагогического коллектива, обсуждение принципов, содержания и методов воспитания, планирование и реализации планов, отслеживание результативности по определенным критериям.

17.3. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе

Теория воспитания так же, как и дидактика, определяет множество требований, установлений, при которых воспитательный процесс и воспитательная система будут эффективными. Среди этих требований к деятельности педагога — закономерности и принципы воспитания.

Согласно словарным источникам, закономерность — это необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры.

Обсуждение закономерностей воспитания в научно-педагогической литературе появилось сравнительно недавно. Поэтому в разных источниках можно найти множество связей в воспитательных системах и процессе, которые авторы относят к этой категории. Многие из предлагаемых положений не носят признаков необходимости или устойчивости, некоторые повторяют принципы воспитания. Опираясь на вышеназванные критерии, согласимся с авторами, выделяющими следующие закономерности, которым подчиняется процесс воспитания.

1. Ведущая роль социальных факторов в процессе воспитания.

2. Целостный характер формирования личности.

3. Единство воспитания и самовоспитания.

4. Создание условий для гармоничного развития личности в процессе общественно значимой деятельности.

5. Значение коллектива, группы, сообщества, общения для формирования личности.

Эти положения с необходимостью определяют социальный характер, социальную значимость и социальные механизмы процесса воспитания.

К собственно педагогическим относятся следующие закономерности воспитательного процесса:

— соответствие содержания, принципов, средств и методов целям и задачам воспитания;

— соответствие воспитательного взаимодействия индивидуальным и групповым особенностям:

— единство и гармоничная взаимосвязь всех методов и средств воспитания;

— зависимость результатов воспитания от степени активности воспитуемого;

— зависимость и результативность воспитания от авторитета, педагогической культуры и мастерства специалистов.

Эти положения можно рассматривать как закономерности, потому что они отражают наиболее общие связи в процессе воспитания. На них строятся принципы воспитания и правила, которые из них вытекают.

1. Принцип гуманистической направленности и целеустремленности воспитания. Данный принцип был введен в отечественную педагогику недавно, хотя свои истоки он берет от эпохи Возрождения. Гуманизм — социально ценностный комплекс убеждений, взглядов, идеалов; в основе — человек как ценность. Принцип гуманистической направленности воспитания требует уважения к человеку; признания его права на индивидуальность; оценки поступков, действий, но не личности; понимания, что все люди разные. Целеустремленность требует ясного и четкого понимания целей и задач воспитания, плановости, настойчивости; результаты воспитания обычно проявляются не сразу.

Из данного принципа вытекают следующие требования (правила) воспитательной деятельности в высшей школе:

— уважение достоинства личности и признание ценности человеческой жизни;

— ясное и четкое понимание целей и задач воспитания специалистов;

— связь воспитания с жизнью;

— целесообразность в выборе форм, приемов и средств;

— целеустремленность и настойчивость воспитательных целей и задач.

2. Воспитание в процессе деятельности. Этот принцип требует опоры не столько на словесные методы, сколько на оценку и само-

оценку качеств личности, ее проявлений и способностей в процессе взаимодействия.

Правила воспитания:

— сознательное отношение к труду и общественной деятельности;

— опора на мотивы деятельности специалистов, совершивших героические поступки отличившихся в службе;

— рациональная организация труда специалистов на основе должностных обязанностей;

— воспитание на основе единства слова и дела;

— разумное чередование труда с культурным содержательным отдыхом;

— учет отрицательных и положительных условий деятельности, влияющих на формирование личности специалиста;

— своевременное поощрение разумной инициативы.

3. Индивидуальный подход в воспитании. Принцип требует осуществления педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей воспитуемых (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов). Суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимального для каждого человека способа социализации.

Правила, вытекающие из данного принципа:

— знание индивидуальных особенностей специалистов;

— определение, прогнозирование поведения личности;

— руководство самовоспитанием специалистов;

— анализ и корректирование индивидуального воспитания.

4. Опора на положительное в личности и коллективе. Данный принцип требует опоры на позитивную самооценку личности, соблюдения чувства меры и такта в критике недостатков, предоставления возможности подчиненному проявить себя с лучшей стороны в той деятельности, к которой он более всего способен.

Важны также следующие правила:

— опора на конструктивность и положительный потенциал развития коллектива и личности;

— показ перспективы специалиста, ориентация на развитие его положительных качеств;

— соблюдение такта, чувства меры в критике недостатков подчиненных;

— помощь сотруднику в деятельности, повышение его самооценки;

— опора на искренность и доверительность во взаимоотношениях.

5. Сочетание требовательности с уважением достоинства личности. Это важнейший принцип воспитания. Предполагает оценку поступков и действий человека, а не его личности в целом. Исключает унижение подчиненного.

Правила воспитательной деятельности:

— повышение требовательности с позиции личности и интересов деятельности;

— осознание смысла и необходимости предъявленных требований;

— отсутствие мелочной опеки, предвзятости, придирок; проявление заботы и внимания к личности.

6. Единство, согласованность и преемственность в воспитании. Принцип требует контролирования этапов этого процесса, построения работы на основе обратной связи.

Важно соблюдение следующих правил:

— единство педагогических требований к воспитуемым (единый стиль в работе и воспитании);

— согласованность, единоначалие и коллективное мнение членов коллектива;

— обобщение положительного опыта в воспитании;

— повышение воспитательного мастерства.

Применение принципов воспитания требует при их реализации обязательности, комплексности, равнозначности.

Таким образом, воспитательный процесс и система в высшей школе — целенаправленно организуемое взаимодействие всех субъектов и факторов влияния, в ходе которого происходит стимулирование активной и духовной деятельности обучающихся, овладение со-

циальным и морально-нравственным опытом, ценностями и отношениями, становление патриота, гражданина и профессионала.

При этом эффективность воспитания как сфера социального значения исключительно зависит от активности самого субъекта воспитательной деятельности, его стремления к диалогу, интеграции коллективных воспитательных усилий и обмена достижениями.

Контрольные вопросы:

1. В чем заключается социальное и личностное значение воспитания обучающихся в образовательных организациях МВД России?
2. Назовите особенности решения воспитательных задач в высшей школе.
3. Из каких оснований выводятся цели и задачи воспитания?
4. Дайте характеристику воспитания как процесса и системы.
5. Чем различаются закономерности и принципы воспитания?
6. Дайте характеристику основных закономерностей воспитательного процесса.
7. Назовите принципы воспитания в высшей школе.

Глава 18. МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

18.1. Методы воспитания в высшей школе.
18.2. Соотношение понятий «методы», «приемы», «средства», «формы воспитания».
18.3. Особенности воспитания и управления в коллективе и через коллектив.
18.4. Педагогическое управление процессом воспитания в высшей школе.

18.1. Методы воспитания в высшей школе

В предыдущих главах мы рассмотрели сущность, закономерности, принципы, направления, содержание воспитания и социализации человека на разных этапах его развития, отмечали их взаимосвязь и влияние друг на друга. В данной главе обсудим ответы на вопросы, как достигаются поставленные воспитательные цели, как реализуется соответствующее им содержание воспитательной работы. На практике ответ на эти вопросы связан с важнейшим педагогическим понятием — «методы воспитания». Мы встречались с этим термином, когда знакомились с методами обучения. Метод — это путь (или способ) достижения педагогической цели, в данном случае воспитательной.

Современная педагогика высшей школы всемерно утверждает неразрывность методов воспитания и обучения. Какие бы цели ни ставил педагог, он так или иначе в своей работе формирует сознание, поведение, чувства человека (его интеллект, волю, эмоции). Это развитие осуществляется и методами обучения, и методами воспитания. При этом воспитательный аспект развития сознания проявляется в процессе формирования суждений и убеждений человека; привычки поведения формируют его волю и характер, формирование отношений происходит

через переживание и сопереживание. Если проанализировать перечисленные личностные качества, то мы увидим, что они так или иначе связаны с потребностями, мотивами и ценностями человека.

Методы воспитания в высшей школе — это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и обучающегося по решению задач формирования разносторонней личности будущего специалиста.

В воспитании множество целей, соответственно, и множество методов, ознакомиться с которыми системно можно лишь объединив их в определенные группы или классы. Классификаций методов воспитания существует множество, поскольку они создавались и изменялись на протяжении нескольких веков развития педагогической науки.

Вспомним, что процесс воспитания может рассматриваться *как внешнее воздействие* на человека со стороны воспитателей с целью регуляции его поведения в социуме и как *создание условий* для формирования внутренних регуляторов, самостоятельных выборов поведения и взаимодействия с другими людьми. Первый подход часто называют традиционным (а также, в зависимости от организации, авторитарным, директивным, субъект-объектным), второй — современным (демократическим, личностно-деятельностным, субъект-субъектным).

Методы воздействия регулируют поведение в конкретной ситуации. *Главная задача воспитателя при выборе метода воздействия — найти способ правильного, эффективного предъявления требований к воспитуемому.* В этих случаях воспитуемый выполняет чужую волю, подчиняется нормам, требованиям, правилам поведения без собственного их принятия. Это основа авторитарной педагогики, которая опирается на непререкаемый авторитет воспитателя. Современная педагогика отказывается от авторитарных методов воздействия; требования, правила, нормы поведения и взаимодействия рекомендуется не просто предъявлять, а показывать их важность в жизни самого воспитуемого и окружающих его людей.

Вместе с тем при сформировавшемся девиантном или криминальном поведении, в условиях экстремального или профессионального взаимодействия внешняя регуляция поведения воспитуемых остаётся важным методом педагогического воздействия. Таким образом, воздействие на сознание, ограничение поведения, предъявление

жёстких требований, утверждение норм *не уходит из практики воспитания, но ограничивается сфера их применения*.

Методы воспитания формируют потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферы личности, которая сознательно реализует себя в социальных отношениях, взаимодействии и саморегуляции. Именно поэтому основой любого метода воспитания является организация деятельности и взаимодействия воспитуемых таким образом, чтобы они могли оценить себя и свои потребности, интересы в связи с потребностями и интересами окружающих. Если в ходе организованной педагогами деятельности формируются социально-культурные и психологически значимые ценностные отношения, то такого порядка деятельность способствует личностному развитию — это и есть воспитание.

Организовать воспитывающую деятельность — значит вовлечь воспитуемых во все разнообразие видов деятельности, придав ей социально ценностные черты, тем самым утверждая деятельностью активное отношение к реальности.

Таким образом, можно сказать, что метод воспитания — это модель организации деятельности воспитателя и воспитуемого, конструируемой с целью:

— формирования ценностного отношения к миру и самому себе;

— формирования социальных регуляторов поведения.

Рассмотрим несколько классификаций методов воспитания и требований, которые важны для эффективного их применения.

В современной трактовке методы воспитания объединяют в следующие группы.

1. Традиционные, директивные методы или авторитарные методы воздействия (определяются чёткими требованиями, инструкциями, организационно-методическими указаниями, приказами, директивами и т.д.): убеждение, упражнение, поощрение и принуждение.

2. Инновационно-деятельностные (обусловлены внедрением новых воспитательных технологий): средовой метод (организация жизнедеятельности воспитуемых как события взаимодействия со средой, где каждый часть среды и каждый — объект воздействия этой среды); моделирование отношений; алгоритмизация; творческое взаимодействие; инвариантность.

3. Неформально-межличностные (осуществляются через личностно значимых сотрудников, авторитетных людей из числа родственников, друзей и близких): к примеру, подражание и внушение.

4. Рефлексивные и тренингово-игровые (обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, коррекцию поведения и действий): социально-психологические тренинги; деловые игры; самоанализ; самовоспитание.

Одна из наиболее известных классификаций традиционных методов воспитания была разработана в 70-е гг. XX столетия и позже неоднократно варьировалась в разных исследованиях и учебниках. Это методы формирования сознания, поведения, чувств, к которым позже были добавлены и методы контроля. В литературных источниках они обозначались как методы «убеждения, приучения и побуждения» (табл. 12).

Таблица 12

Классификация традиционных методов воспитания

Методы формирования сознания личности	**Методы организации деятельности, общения и поведения**	**Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения**	**Методы контроля**
Убеждение; Разъяснение; этическая беседа; внушение; диспут; пример; формирование общественного мнения	Упражнение; приучение; педагогическое требование; поручение; переключение; создание воспитывающих ситуаций; КТД (коллективное творческое дело)	Поощрение; Наказание; соревнование; построение перспективных линий; метод «взрыва»; метод естественных последствий	Педагогическое наблюдение; опросы; анкеты; тесты; беседа; создание контрольных ситуаций

В содержании представленной таблицы мы видим, что включенные в неё методы могут быть использованы в самых разных воспитательных системах — как в авторитарной, так и в инновационной воспитательной работе. Всё зависит от того, в каком контексте они используются, в какой мере сами воспитуемые включены в организацию деятельности и, следовательно, могут сами себя регулировать и контролировать. Даже традиционные методы воздействия на сознание и поведение человека при соблюдении определенных правил их при-

менения могут быть более эффективными. Рассмотрим более подробно требования к применению наиболее распространённых из них.

Метод убеждения — это прямое коммуникативное воздействие, в ходе которого происходит сознательное принятие субъектом определенной оценки конкретной ситуации, осознанной линии поведения, позиции по спорному вопросу. Основными требованиями, повышающими эффективность использования метода убеждения, являются следующие:

— убеждающие доводы должны быть понятны и соответствовать социальному опыту личности;

— смысл для субъекта должен быть социально значимым, то есть соответствовать его мотивам и потребностям в самоутверждении и самовыражении;

— сравнительно высокий уровень эмоциональности при высказывании воспитателем собственных оценок: равнодушие и холодность снижают действенность убеждения;

— соблюдение определенной логики в изложении аргументов.

Пути и средства убеждения можно подразделить на два направления: убеждение словом (разъяснение, доказательство, опровержение) и убеждение делом (личный пример, пример других).

К средствам убеждения относят логические доводы, цифры, факты, примеры; поступки, действия людей, самого воспитателя; текущие события общественной жизни.

Метод убеждения — ведущий метод в традиционной системе воспитания; он относится преимущественно к словесным методам. «Я убежден, — писал А. С. Макаренко, — что хорошо сказанное... деловое, крепкое слово имеет огромное значение и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться»[1].

Чаще всего педагог, руководитель обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога-руководителя.

[1] Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения. В 7 т. Т. 5. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. С. 242.

Основные условия действенности метода убеждения:

— глубокая личная убежденность воспитателя (педагога, руководителя), его искренность и справедливость, терпение и такт;

— понятная логика обоснования утверждаемых положений и принципов;

— единство слова и дела, правильная организация жизнедеятельности;

— индивидуальный подход в процессе убеждения и переубеждения.

Близкими к методу убеждения являются такие методы воспитательного воздействия, как *разъяснение, беседа*. Разъяснение применяется для более полного осознания желаний, отношений, поступков воспитуемого, для формирования социально значимого отношения к уже совершенному поступку. В отличие от рассказа или объяснения, разъяснение всегда ориентировано на конкретного воспитуемого или конкретную группу и строится с учетом индивидуальных или групповых особенностей.

Беседа — это метод вовлечения воспитуемых в процесс формирования у них моральных оценок и суждений. В воспитательной работе используют плановые и неплановые беседы. Плановые беседы решают также профилактические задачи социального и личностного развития и работают на перспективу, а неплановые связаны с анализом свершившегося события; они выполняют скорее коррекционную функцию.

В ходе подготовки к плановой беседе участникам заранее сообщаются ее тема, вопросы для обсуждения, рекомендуемая литература. Мастерство руководителя, воспитателя, ведущего беседу, проявляется в способности организовать активное обсуждение поставленных вопросов, вызвать эмоциональный отклик, показать связь моральных правил и норм с реальными жизненными ситуациями. Ведение этической беседы требует от руководителя, воспитателя сразу нескольких базовых педагогических способностей (коммуникативных, организационных, речевых, авторитарных, перцептивных и дидактических). Особого профессионализма и педагогического такта требуют индивидуальные беседы с теми, кто нарушает этические нормы. Классический сценарий беседы выглядит таким образом: сообщение конкретных фактов, объяснение этих фактов и их анализ с активным участием всех собеседников, обсуждение конкретных аналогичных ситуа-

ций, обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, формулировка морального правила, мотивация на его применение при построении и оценке своего поведения и поведения других.

Существует ряд общих требований к беседе как методу формирования личности[1]*:*

— беседа будет продуктивной, если ведущий ее четко и конкретно представляет то, что он хочет узнать о психологических особенностях изучаемого собеседника;

— вопросы, которые будут поставлены в ходе беседы, должны быть заранее продуманы, изложены в форме, доступной и допустимой для собеседника;

— в ходе беседы необходимо расположить к себе человека, вызвать у него доверительное отношение;

— нужно не только спрашивать собеседника о чем-то, но и делиться своими мыслями, чтобы вызвать у него доверие, расположить к откровенности;

— в процессе беседы не стоит поучать человека, морализировать, а тем более грубо указывать ему на его недостатки, из-за чего он может замкнуться в себе.

Стоит согласиться, что беседа чаще дает положительные результаты, если она проводится индивидуально. Однако, в зависимости от потребностей, целесообразно проводить и групповые беседы с несколькими воспитуемыми или целым коллективом. Это позволяет ответы одного человека сопоставить с совокупностью мнений изучаемой группы.

Относительно использования данного метода необходимо уяснить, что в ходе как индивидуальной, так и групповой беседы воспитателю нецелесообразно делать какие-либо записи. Это лишает беседу непринужденности, настораживает собеседников, делает их ответы искусственными, надуманными. Лучше все необходимые записи сделать после проведения беседы.

Метод упражнения заключается в повторяемости воспитательных ситуаций, хотя они могут иметь разные сюжеты, к примеру,

[1] Психология и педагогика высшей школы : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Охременко [и др.]; под ред. И. В. Охременко. 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2024. 178 с.

следование определенным решениям, правилам, осознанным принципам. Упражнения закаляют волю, укрепляют сознание, развивают чувство долга.

Основные условия действенности метода упражнения:

— раскрывать перед воспитуемыми личностную и социальную значимость их волевых усилий в повседневной жизни, учебе, профессиональной деятельности;

— показывать роль самодисциплины, режима труда и отдыха на пути к самосовершенствованию и воспитанию воли;

— показывать роль положительных привычек для успеха и достижения поставленной цели;

— ориентировать на достойные примеры поведения, подражание лучшему и опоре на собственные лучшие качества;

— поддерживать малые достижения и показывать динамику волевых усилий при постоянных упражнениях на пути самосовершенствования;

— обеспечивать личный пример воспитателя, его дисциплину.

Метод примера предполагает влияние на воспитуемого силой личного поведения и поступков.

Основные условия действенности метода примера:

— обеспечение личной образцовой деятельности и поведения воспитателя (это касается, как и в других случаях, педагогов, руководителей);

— обсуждение сюжетов и поступков высокого этического значения в различных областях жизни;

— создания в коллективе атмосферы дружбы и товарищества.

Метод поощрения включает систему средств и приемов морального и материального поощрения и стимулирования воспитуемых.

Основные условия действенности метода поощрения:

— целесообразность;

— соответствие степени заслуг;

— своевременность;

— сочетание моральных и материальных поощрений;

— гласность поощрения и требовательность к поощренным.

В процессе воспитания особенно важно, чтобы использование методов положительного примера было более частым, чем словесные призывы и аргументы правоты воспитателя. А применение методов

поощрения должно многократно превышать количество методов наказания. По сути, эти четыре метода составляют основу внешнего регулирования поведения и деятельности воспитуемого. Но если личность социализирована, она принимает правила и нормы человеческого общежития, эти же методы становятся методами самовоспитания. Человек сам может убедить себя в необходимости самосовершенствования, сам может выбрать достойный идеал и строить в соответствии с ним свою жизнь, сам может упражнять свою волю и совершать добрые поступки, поощрять или наказывать себя в зависимости от самооценки своих поступков. При этом в любом возрасте личность нуждается в поддержке, одобрении, принятии со стороны окружающих, особенно любимых и авторитетных.

Приёмы психолого-педагогического воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности можно рассмотреть с точки зрения эффективности взаимодействия, которое организуется его участниками как сотрудничество, конфронтация или даже противоборство.

Сотрудничеству способствует похвала, одобрение, благодарность, позитивное стимулирование, заинтересовывание. Конфронтации свойственны критика, выражение обиды, недоумения, указание на несоответствие поведения нравственным нормам. Противоборство ещё больше разрушает взаимодействие, выражаясь в критике, разоблачениях, выражении антипатии; частых осуждениях и негативных обобщениях. Понятно, что уважение другого человека, значимость общего дела противопоставляется здесь собственной точке зрения участников воспитательной ситуации, которая признаётся каждым единственно правильной.

Обсуждая содержание воспитания, мы много внимания уделили вопросу о том, как другой человек становится для воспитуемого самоценностью. Важным условием такого процесса были самостоятельность и ответственность за свой выбор, самооценку, способность к переживанию и сопереживанию. Создание условий для формирования важных личностных, нравственных качеств возможно только в совместной, социально значимой деятельности. Это положение было осознано уже в 20-е гг. XX в. и отмечалось, в частности, в работах А. С. Макаренко и И. В. Ионина. Впоследствии, в 60-х гг. XX в., оно получило своё практическое развитие в работах В. А. Сухомлинского, Т. Е. Конниковой, И. П. Иванова.

В 1980-е гг. система методов воспитания в коллективной, социально значимой деятельности активно изучалась и внедрялась в практику в работах профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена [1] (З. И. Васильева, М. И. Казакина, Т. К. Ахаян, К. Д. Радина). В целях совершенствования методических аспектов воспитания разрабатывались деятельностный и ценностный подходы к формированию личности. Включение воспитуемых в коллективную деятельность, опора на самоуправление, самостоятельность и ответственность потребовали иначе взглянуть и на методы воспитания. Тогда и была предложена несколько иная система методов[2], которая включала в себя:

— методы целеполагания;
— ориентационно-трудовые методы;
— информационно-просветительские методы;
— методы общения;
— методы оценки.

Эта классификация методов строилась на основе педагогики сотрудничества. Она имела то преимущество, что охватывала целостный воспитательный процесс от замысла коллективного дела до оценки его результативности. Уже в середине 90-х гг. XX столетия именно эта система позволила активно развивать воспитательные системы и воспитательные технологии. Каждый из методов мог быть двусторонним, позволяя быть активным и воспитателю, и воспитуемым; давал возможность взаимодействовать, планировать, оценивать, проявлять активность. При сравнении данной системы с классификацией традиционных методов становится очевидной односторонняя направленность и убеждения, и примера, и упражнения, и поощрения, и наказания. Традиционные методы в системе активного взаимодействия занимали подчинённое, неосновное место.

Важнейшим и наименее разработанным в то время был метод целеполагания. Именно поэтому формирование умений ставить цели, планировать и прогнозировать понималось как ведущий метод воспитания,

[1] В настоящее время — Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

[2] Васильева З. И. Система методов нравственного воспитания учащихся профтехучилищ. — М. : Высшая школа, 1989. С. 39.

и именно нравственного воспитания, поскольку с помощью педагога социальный, нравственный компонент включался в цели воспитуемых.

Реализация метода целеполагания сталкивалась (и сталкивается до сих пор) с целым рядом вопросов: как определяется, выдвигается воспитательная цель в реальной педагогической ситуации? Кто её автор — только педагог, воспитатель? Как организовать планирование, чтобы к постановке целей были причастны обучающиеся? Каковы методики начального этапа воспитательного процесса? Как реализуется воспитательная цель, как она обогащается социальным звучанием?

Это всё непростые вопросы, если действовать не по инструкции или готовой модели, а учитывать особенности каждого коллектива воспитуемых, его лидеров, материальных и временных возможностей образовательного учреждения и множества других факторов, которые делают воспитательную ситуацию неповторимой, даже несмотря на ее типичность.

Метод целеполагания включает в себя три структурных элемента — выдвижение цели, определение путей ее достижения и ожидаемого результата (а также критериев, по которым можно судить, что цель достигнута). Это этапы общения для целеполагания в любой деятельности, не только воспитательной. На первом этапе цели, выдвигаемые воспитуемыми и воспитателями, нередко противоречат друг другу. При встречном, совмещающемся целеполагании как раз и происходит их согласование, обогащение одних и коррекция других. В этом и состоит эффект данного метода. Его эффективность будет определяться преемственностью целей, ранее существовавших в этом коллективе, общими целями (идеологией) учреждения в целом, мастерством воспитателя, сплоченностью группы, авторитетом формальных и неформальных лидеров, результативностью прежней работы или опытом взаимодействия воспитуемых в других коллективах.

Разнообразие мнений и точек зрения требует анализа каждой из выдвигаемых целей, выстраивания их иерархии, своеобразного «дерева целей». Выделение связей между ними позволяет сконцентрировать усилия вокруг ведущих, стержневых, реализация которых часто позволяет достичь промежуточных, вытекающих из основных. Основными можно считать те, которые позволяют каждому развиваться, идти вперед на пути обучения, получения профессии, расширения кругозора,

повышения культурного уровня, организации интересного досуга, отдыха, здорового образа жизни, самопознания и самоопределения.

Определение путей достижения выдвинутых целей требует выбора таких форм и видов работы, таких дел, которые предполагают взаимодействие всех членов группы, позволяют сосредоточить внимание на общественных задачах и личных интересах каждого в группе. Это могут быть различного рода мероприятия, тематические встречи в ознаменование государственных событий, праздников, диспуты или обсуждение реальных ситуаций. Но объединять их должны вопросы жизни человека в обществе, в семье, в служебном коллективе, вопросы взаимодействия и взаимоотношений, конкретных событий в подразделении, чести и человеческого достоинства, самоуважения, конфликтов и путей их преодоления, то есть этических и нравственных вопросов.

Определение ожидаемого результата — третий компонент целеполагания. Оценка результатов нравственного роста любого человека содержит определенные трудности. Они не измеримы оценками, как в процессе обучения. Однако реальное поведение, жизненные цели и планы, отношение к профессии, отношения к окружающим, отношение к вещам и своему здоровью, способы разрешения конфликтов, для молодых людей — профессиональное и жизненное самоопределение — все эти характеристики могут включаться в постановку целей и конкретизацию их в реальном результате. Результат этот проявляется в убеждениях и суждениях, реальном поведении, выборе позиции в спорной или конфликтной ситуации, в поступках воспитуемого, проявлениях его воли, характера, в жизненных целях и планах.

Если целеполагание является первым методом в цепочке деятельностного подхода в воспитании, то *ориентационно-трудовой метод* предполагает создание условий для приобретения умений и навыков взаимодействия в социально значимой деятельности. Такое взаимодействие, как мы видели ранее, формирует самооценку воспитуемых, его самоуважение, оценку вклада других людей в общее дело, развивает способности, обогащает ценности. Как правило, такая деятельность осуществляется в реальной профессиональной жизни. И это важно. Обучение, несмотря на его коллективный характер, является делом индивидуальным. В процессе обучения члены группы могут мешать или помогать освоению знаний, повышению интереса

к материалу, но усваивает его каждый независимо от других. В коллективных делах (как и в профессиональной деятельности) от вклада каждого зависит общий результат. В этом и заключается воспитательный потенциал данного метода.

Важно также, что мотивация труда проявляется и обогащается еще на этапе целеполагания, планирования при условии совместного обсуждения дел, видов работы, интересных для большинства в группе. Использование ориентационно-трудового метода, по замыслу его разработчиков, предполагает осознание целей и смысла труда, его социальной значимости и необходимости; понимание организации труда как целесообразной и целенаправленной деятельности; подчинение правилам; формирование и развитие нравственно ценных мотивов трудовой деятельности.

Понятие общественной важности и личной ценности труда в общественном мнении существенно снизилось в последние два десятилетия. Средства массовой информации утверждают образ человека удачливого, выигрывающего, потребляющего. Трудолюбие перестало быть жизненно важным качеством личности. В действительности оно — важнейшее условие долговременного успеха и достижений человека. В тройке основных личностных характеристик (отношение к себе, к другим, к делу) это качество занимает равное с другими место. Большинство выдающихся педагогов говорили о значимости отношения к труду и трудового воспитания. Известно множество высказываний высокоодаренных профессионалов о важности упорного труда в их жизни. Ранее мы обсуждали трудовое воспитание как одно из направлений развития личности (наряду с нравственным, умственным, физическим, эстетическим). Но рассматривая *труд как метод воспитания*, основное внимание мы обращаем на формирование мотивации и организационных умений, способности к взаимодействию, адекватной самооценке и самоуважению. Этот метод поразному используется на этапе общеобразовательной подготовки, в период профессионального самоопределения, выбора профессии или профессионального обучения, в процессе профессиональной деятельности. Но достижение единства целей, мотивов и способов деятельности в любом деле, осознание личной и социальной значимости труда в их единстве — основа этого метода, его развивающая функция.

Информационно-просветительный метод в системе нравственного воспитания тесно связан с предыдущим, но служит пониманию труда (в том числе и профессиональной деятельности) как явления человеческой культуры и нравственных убеждений. Вкладывая свои усилия, способности, волю в любое дело, человек развивается сам и развивает общество, в котором он живет. Малые усилия складываются в единую историю жизни отдельного человека, страны и человечества в целом. Понимание этого положения возможно лишь в процессе просвещения, осознания своей жизни в свете закономерностей развития общества и государства. Оно является основой ответственности и патриотизма как важнейших социальных характеристик человека.

Реализация данного метода предполагает выявление ценностных ориентаций воспитуемых и определение проблем нравственного развития каждого, соотнесение планируемой работы с целями социальными и личными, прояснение проблем социализации и путей их преодоления, осознание ситуации развития общества в каждый исторический момент и соотнесения её с собственными целями и смыслами жизни. Требуется включение самих воспитуемых в социально-нравственную просвещенческую деятельность.

Если мы говорим о методе как о пути достижения воспитательных целей, то таким путем необходимо считать и общение. Методом (так же, как и средством) оно станет лишь в том случае, если будет педагогически организовано, то есть осознанно подчинено цели с отбором содержания, выбором средств и форм её достижения. Это касается как стиля общения самого воспитателя с воспитуемыми, так и организации общения в процессе взаимодействия в группе. Деловое и межличностное общение строится на разных мотивах. Обогащать и развивать их позволяет использование общения как метода достижения нравственных целей и формирования психологического климата в коллективе, группе, подразделении.

Использование общения как метода воспитания предполагает для воспитателя необходимость оценить мотивы и характер общения воспитуемых в процессе подготовки и проведения различных дел; отслеживать влияние общения на состояние каждого и климат коллектива в целом; изучать круг общения каждого его члена и содержание объединяющих их интересов. На основе изучения этих характеристик проводится обсуждение климата коллектива и планируется организа-

ция различного рода игровых занятий, тренингов, развивающих коммуникативные умения воспитуемых.

Последний метод воспитания в рассматриваемой системе — это *метод оценки*. Его осознанное использование в совместной деятельности развивает у воспитуемых способность критично относиться к себе и окружающим и в то же время осознавать критерии оценивания, соотносить их с ранее поставленными задачами и, главное, побуждает к нравственному самовоспитанию, самосовершенствованию. Применение этого метода предполагает оценку, взаимооценку, самооценку, коллективную оценку (общественное мнение). Объектом оценки могут быть конкретные дела, их результаты, отношение каждого к общему делу и поручениям, отношение к себе и другим. Умениям оценочной деятельности необходимо учить, обращая особое внимание на болезненность для каждого человека критики в свой адрес. Обсуждение конкретных фактов и осуждение личности человека — ситуации разные, но в первой из них важно уважать каждого, стремясь утверждать позитивное в человеке, возможности его самосовершенствования. В этом процессе большую роль играют критерии оценки, которые важно соотносить с нравственными и социальными целями.

В системе методов нравственного воспитания нельзя рассматривать каждый конкретный метод как универсальный отдельно от других. Только совокупность методов воспитания позволяет решить задачу всестороннего формирования. Ни один метод воспитания, взятый изолированно, не может решить всех задач воспитания.

«Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас является и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным, — писал А. С. Макаренко. — Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И наконец, никакая система средств не может быть рекомендована на развитие личности в целом»[1].

Таким образом, методы воспитания в высшей школе, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются преподавателем (воспитателем) в зависимости от целей, содержания и реализуемых функций. Исходя из конкретной педагогической задачи, воспи-

[1] Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения. Т. 5. С. 17.

татель решает, какие методы взять за основу. Высокого уровня педагогического мастерства в результатах воспитания добивается тот воспитатель, который ищет и находит оптимальное соответствие методов воспитания закономерностям возрастного и индивидуального развития подчиненных.

18.2. Соотношение понятий «методы», «приемы», «средства», «формы воспитания»

В теории воспитания высшей школы используются понятия «приём», «средство», «форма воспитания». Нередко эти понятия смешиваются, перекрещиваются, переходят одно в другое, что вполне закономерно. Воспитательная деятельность многообразна, она может рассматриваться с разных точек зрения и в разном масштабе. В одной плоскости один и тот же процесс, явление может выступать как метод, в другом — как средство, в третьем — как форма. Мы сталкивались с таким положением, рассматривая методы, формы и средства обучения. К примеру, лекция рассматривается как метод преподнесения нового материала, как форма организации учебного процесса и даже как средство в работе преподавателя. То же и в воспитании: к примеру, общение может рассматриваться как метод, средство и форма организации воспитательной работы. Вместе с тем каждое из понятий имеет собственные видовые признаки, отвечая определенным критериям.

Приём — это часть метода, его составная единица, элемент. Например, в процессе коррекционной беседы воспитатель может задавать вопросы, быть доверительным или строгим, предлагать обсудить ситуацию вместе или обращаться к совести, обещаниям воспитуемого, договоренности с ним. Количество приёмов многообразно и с трудом поддаётся классификации. Тем не менее они составляют основу профессионального мастерства педагога, дают возможность творчески применять известные в педагогике методы воспитания.

Средства воспитания. В единстве с методами воспитания надо рассматривать педагогические средства организации воспитательных отношений. Педагогические средства — это материализованные объекты, используемые с воспитательной целью. Актуальность изучения их возросла в свете многообразия источников воздействия на воспитуемых, действенных факторов формирования и развития личности. Неслучайно в педагогике стали больше говорить о процессе социализа-

ции личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других (кроме прямого воздействия воспитателя) факторов, источников формирования личности. К ним относятся, прежде всего, средства массовой коммуникации и информации, компьютер и Интернет, реклама и массовая культура, молодежная субкультура, процессы глобализации, информатизации и т. д. Иначе говоря, современный воспитуемый живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, часто агрессивной и дегуманизированной.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. При этом важно использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства, не только в учебных организациях, но и в окружающей среде. Особое значение здесь имеет обсуждение вопросов жизни в дегуманизированной среде, потребительском окружении, при распространении насилия и агрессии между людьми.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений. Первое — прием, способ действия для достижения цели; второе и третье (во множественном числе) — предметы, приспособления для чего-либо; материальные ценности, деньги. В педагогике — это «вещная среда», архитектура и удобство здания образовательного учреждения, оформления аудиторий, рекреаций, эстетика и удобство мебели, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др. Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на воспитуемого.

Еще в XIX столетии К. Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь воспитанника в семье, в школе и в вузе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение.

В XX в. Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике, наряду с учением, ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность воспитанников, игра, искусство.

А. С. Макаренко писал о том, что учебные заведения, режим и распорядок дня, все устройство жизни заведения являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педаго-

гической науки и породило ее новую отрасль — социальную педагогику, воспитание с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Таким образом, что же считать средством воспитания? Из вышесказанного напрашиваются такие ответы:

Во-первых, в очень широком толковании — это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой.

Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания.

Формы воспитания. Становится очевидным, что виды деятельности воспитанников тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса и явления. Понятие формы связано со структурой, она организует и структурирует. Оформить — значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность воспитанников и воспитателя протекает в определенных организационных формах.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике высшей школы, то можно сказать, что *форма воспитательной работы* — это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов в зависимости от следующих факторов:

1. Цель воспитания.
2. Содержание и направленности воспитательных задач.
3. Возраст обучающихся.
4. Уровень их воспитанности и личного социального опыта.
5. Особенности учебного коллектива и его традиций.
6. Особенности и традиции региона.
7. Технические и материальные возможности образовательной организации.

8. Уровень профессионализма преподавателя.

Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитуемыми. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обусловливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Форм воспитательной работы существует огромное множество. Составить их исчерпывающий перечень невозможно, он всегда будет неполным. Формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее наука должна их классифицировать и охарактеризовать.

Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

— индивидуальные — беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;

— групповые — несколько участников (кружок, временная группа) находятся в непосредственном контакте;

— массовые — несколько групп, коллективов, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и т. п. мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности — формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной и др.

Формы зависят от конкретных ситуаций, при которых они применяются, именно поэтому они так много- и разнообразны. В зависимости от количества субъектов воспитательной работы выделяют следующие типы форм. Коллективные — эти формы обусловлены объединением субъектов воспитания в группы по разным основаниям (сокурсники, возраст, один вид деятельности). К таким формам относятся лекции, собрании, митинги, конференции и т. д. Групповые — при данных формах объединение в группы предполагает более узкое деление (друзья по интересам, по статусу в коллективе). Индивидуальные — воспитательная работа проводится с одним человеком (например, беседа, собеседование, поручение и т. д.).

Исследуя методику воспитания, Е. В. Титова делит формы воспитательной работы по цели, по позиции субъектов воспитания и по

воспитательным возможностям. Автор выделяет три типа форм воспитательной работы[1]:

1. Мероприятия — ситуации, занятия, события, которые организуют лица, занимающиеся воспитательной работой с целью формирования у обучающихся определенных качеств. Признаком данной формы является выходящая на первый план организаторская роль воспитателя и исполнительская роль обучающегося.

2. Дела — общая работа, которая организуется и осуществляется членами коллектива. Признак данной форы воспитательной работы — активность обучающихся.

3. Игры — реальная или воображаемая деятельность, организованная в коллективе для отдыха, развлечения и обучения. Игры могут быть разнообразными (деловые игры, тренинги, спортивные, сюжетно-ролевые и т. д.).

В данной классификации дела представляют собой форму воспитательной работы, наиболее отвечающую признакам интерактивности, они перекликаются с коллективными творческими делами, входящими в состав интерактивных технологий воспитания.

Анализ опыта воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования позволяет говорить, что до настоящего времени воспитательная работа проводится, как правило, в форме мероприятий.

Формы воспитания не могут быть действенными или недейственными, результативными и нерезультативными, эффективность формы зависит от правильности их выбора. При таком выборе необходимо опираться на ряд критериев[2]:

Во-первых, смысловая и эмоциональная адекватность формы и содержания. Если форма развлекательно-игровая, то ее нельзя наполнить серьезным драматическим содержанием.

Во-вторых, соответствие формы индивидуальным, возрастным, гендерным и иным особенностям членов коллектива.

В-третьих, выбор из разнообразия форм воспитательной работы, использование новых и креативных форм.

---

[1] Титова Е. В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1993. С. 106—107.

[2] Титова Е. В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания. С. 109.

В целом глубокое знание и умелое применение методов воспитания с использованием многообразных приемов и средств воспитательной работы, её разнообразных форм позволяет эффективно решать задачи по формированию личности и коллектива. Таким образом, различные вариации форм воспитательной работы позволяют полнее использовать их потенциал и целенаправленно выбирать соответствующие варианты форм, учитывая их достоинства и недостатки.

Все типы форм работы имеют свое педагогическое значение, и каждый из них по-своему ценен в процессе воспитания. Каждому типу форм присущи свои специфические воспитательные возможности, и они должны быть полностью реализованы. Воспитательный процесс — это объективно сложное и разноплановое явление, поэтому эффективная воспитательная деятельность может быть организована только путем комплексного использования различных форм организации воспитательного процесса.

18.3. Особенности воспитания и управления в коллективе и через коллектив

Процесс воспитания как часть образования очень редко осуществляется индивидуально. Как правило, воспитуемый уже включен в определенную социальную группу. Такой группой является и семья — полная или неполная, большая или малая. Это означает, что воспитуемый постоянно находится в кругу разнородных требований и влияний малой или большой группы. Чем более сплочена группа, тем большее влияние она имеет на каждого своего члена. А значит, каждый воспитатель должен знать особенности влияния группы и коллектива на личность, уметь управлять группой, создавая условия для развития в ней коллектива.

Вопрос о воспитании в коллективе и через коллектив был острым идеологическим и педагогическим запросом в прошлом, является спорным в настоящее время. В официальной педагогической литературе с 30-х гг. XX в., с тех пор, как А. С. Макаренко показал в своей работе технику коллективного воспитания, принцип воспитания в коллективе и через коллектив не подвергался сомнению. И в настоящее время влияние ближайшего окружения на систему ценностей, идеалов, смыслов развивающегося человека переоценить трудно. Техники, методики формирования коллектива обобщаются

педагогической наукой, определяются алгоритмы действий, развиваются технологии воспитания в коллективе и через коллектив. Вместе с тем работа с коллективом традиционно относится к задачам управления, технологии которого также активно разрабатывались.

Воспитательные возможности служебного коллектива определяются его сплоченностью и целостностью. Развитый коллектив — это не сумма отдельных личностей. Это единый организм, имеющий свои задачи развития, иерархию лидеров, органы самоуправления, традиции, стиль и тон отношений. Отечественная педагогика уделяла большое внимание методике формирования коллектива и, в частности, объединяющим эмоциональным переживаниям в процессе разнообразных групповых дел.

Психологи в определении понятия «коллектив» подчеркивают его психологическую сущность. Коллектив — это малая контактная группа, члены которой имеют общие социально значимые цели, включены в разные виды совместной деятельности, имеют органы управления и связаны коллективистскими отношениями.

Разработка технологий формирования коллектива и его воспитательного потенциала по праву принадлежит выдающемуся педагогу А. С. Макаренко. К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». К распространенному в 1920-е гг. призыву о всепрощающей, терпеливой любви к детям А. С. Макаренко добавил свой: любовь и уважение к воспитанникам обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; воспитанникам нужна «требовательная любовь», говорил он. Гуманизм, выраженный в этих словах и проходящий через всю педагогическую систему А. С. Макаренко, является одним из ее основных принципов. Педагог глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности. Он стремился «проектировать в человеке лучшее».

Какие этапы проходит группа в процессе развития коллектива, в чем состоит педагогическое управление данным процессом? Отвечая на этот вопрос, обратимся к рассмотрению пяти стадий развития коллектива, которые А. Н. Лутошкин образно описывает как[1]:

[1] Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / под ред. Б. З. Вульфова. 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 206 с.

1) «песчаная россыпь»;
2) «мягкая глина»;
3) «мерцающий маяк»;
4) «алый парус»;
5) «пылающий факел».

По научной классификации выделяются следующие стадии развития коллектива: группа-конгломерат, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив.

Работа воспитателя, руководителя по сплочению группы зависит от того, создается ли она заново или там уже сложились устойчивые отношения.

Технология формирования коллектива и развития его воспитательных возможностей включает в себя следующие этапы.

1. Отношения в новой группе не сформированы. Роли и статусы не определены. Сплочение начинается с установления единых для всех целей и требований, и эти требования идут от руководителя. Воспитатель устанавливает не только правила поведения и дисциплину, но и образ желательной жизни. И от того, как мы хотим жить в нашем сообществе, к чему нам имеет смысл стремиться, воспитатель определяет «перспективные линии». На этом этапе отношения между членами группы ещё неустойчивые, поэтому указанные требования должны касаться всех членов коллектива.

2. Второй этап в жизни группы, когда в ней выделяются неформальные лидеры (обычно в образовательном учреждении или на отдыхе одновременно назначаются и лидеры формальные — старосты, командиры). Установить контакт с этими лидерами, привлечь их на свою сторону — важнейшее условие успеха при формировании коллектива. Если лидеры поддерживают требования и цели воспитателя, они становятся его помощниками. Поэтому изучение ценностей и целей неформальных лидеров (их в группе бывает два-три-пять человек в зависимости от её величины), понимание их желаний, стремлений, мотивации, работа с ними — необходимый этап в сплочении группы.

3. Третий этап в формировании коллектива — это создание актива группы. В любой из них находятся активные подростки, молодые люди, которые разделяют требования, цели и ценности сплоченной жизни, правил общей жизни. Они быстрее социализируются и быстрее понимают, что правила — это не ограничение личной сво-

боды, а условие для самовыражения и проявления способностей каждого. Как правило, пять—шесть человек в обычной учебной группе проявляют активность и становятся помощниками воспитателя, в том числе и в процессе сплочения группы. Закрепляются организационная структура коллектива и органы самоуправления. Формируются общие, интересные для всех цели, виды деятельности. Именно общая деятельность, мотивы которой приняты большинством, является важнейшим условием сплочения коллектива.

4. Четвертый этап коллективного развития — это формирование единого общественного мнения по вопросам, касающимся событий, где группа выступает как целое, как единый организм (и даже личность, которая ответственно принимает решения, планирует шаги по дальнейшему развитию и организации интересной и продуктивной жизни).

5. Пятый этап — это развитый коллектив, существующий не один год. В нём могут меняться лидеры, люди, руководители. Но существуют и соблюдаются традиции, есть определенная история группы, память на общие события. Точно так же, как в истории развития отдельной личности, семьи, в жизни коллектива остаются свои вехи, этапы, эмоционально значимые события. Это могут быть ритуалы, обычаи, праздники, знаменательные дни, годовщины, стиль и тон общения. Традиции объединяют поколения, сохраняют коллективные ценности, организуют жизнь коллектива, в целом формируют и коллектив, и каждого его представителя в отдельности.

Коллектив, помимо своего развития к вершинам отношений, может постепенно деградировать, терять силу общественного мнения. И тогда необходим приход новых лидеров, нового актива, обновление членов группы — работа начинается сначала.

В современных условиях большинство людей учатся и работают в группах и коллективах. Кроме того, профессиональная деятельность большинства специалистов почти всегда — деятельность коллективная. Действия специалистов должны быть спланированы, скоординированы, согласованы, распределены по возможностям и способностям каждого в общей задаче. Коллектив должен работать как единый слаженный организм. С объективной точки зрения — это сложная система.

Рассмотрим черты, характеризующие профессиональный коллектив. У коллектива, в отличие от группы, есть свои отличительные признаки:

— есть цель, которой объединены люди;

— все вместе они могут больше, чем каждый отдельно взятый сотрудник в коллективе, то есть при сложении сил получается результат более энергоемкий, чем затраты каждого;

— есть структура, то есть связи и отношения между сотрудниками;

— коллектив взаимодействует со средой, он является частью более общей иерархии, то есть взаимодействие происходит как по горизонтали, так и по вертикали;

— у коллектива (как и любой системы) всегда есть связь с прошлым и перспективы развития (ориентация в будущее).

Рассмотрим, каким образом коллектив действует как воспитатель и что должен сделать руководитель как управляющий данным процессом в целях повышения его эффективности.

Социальные психологи утверждают, что, выполняя различные социальные функции, человек является членом многочисленных социальных групп, он формируется как бы в «пересечении» этих групп, является точкой, в которой пересекаются различные групповые влияния. Личность оказывается включенной в систему взглядов, представлений, норм, ценностей многочисленных групп. Поэтому крайне значимо определить, какова будет та «равнодействующая» этих групповых влияний, которая и определит содержание сознания личности, а значит, уровня ее воспитанности.

Требования к воспитанию через коллектив возникли еще в 30-е гг. XX в. А. С. Макаренко (за счет нахождения в своей практике множества принципиальных положений, которые действительны и в настоящее время).

Среди этих требований — авторитарность воспитателя, руководителя будет тем выше, чем слабее объединена группа единой целью, пониманием общих перспектив. Формирование коллектива начинается тогда, когда требования руководителя (не профессиональные, а те, которые отражают нормы и правила взаимоотношений в данной группе, «команде») поддерживают неформальные лидеры.

Многочисленные исследования показывают, что, если этические нормы и требования предъявляются и формальными, и неформальными лидерами, коллектив сплачивается быстро. Неформаль-

ные лидеры, как правило, в группе более развиты и активны. Они быстрее «улавливают» общий для многих интерес, перспективу развития. Однако формирование и развитие общественного мнения требует, чтобы руководитель, организуя управление и воспитание в коллективе и через коллектив, выполнял целый ряд требований и к управленческой деятельности.

По закону существования сложных социальных систем для их структурирования, стабилизации всегда требуется большая энергия, усилия. Без них система стремится к распаду, хаосу, поскольку на нее действует множество внешних и внутренних разрушающих факторов — такой силой в системе является управление.

Управление необходимо в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. Управление сохраняет систему в среде, разрушающей эту систему. Это общие закономерности, которым подчиняется любая система — общество, социальные группы, профессиональные коллективы, отдельная личность. Личность — тоже сложная система, которой требуется либо внешний управитель — взрослый, командир, начальник, либо самоуправление. В целом система может быть неуправляемой, управляемой и самоуправляемой.

Упорядочивание и оптимизация процессов и состояний в сложных динамических системах есть управление. В последние годы все чаще и обучение, и воспитание понимают именно как управление в образовании. Появился термин «педагогический менеджмент». Менеджмент — это управление, основанное на научных, социально-психологических исследованиях, на определенных закономерностях. Поэтому педагогический менеджмент определяется как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическим процессом, направленный на повышение его эффективности.

По сути, от управления менеджмент отличается большей обратной связью в работе руководителя, больше учитывается самочувствие и настроение исполнителей в профессиональной деятельности. Именно поэтому термин «менеджмент» противопоставляется управлению как жестко организованному профессиональному взаимодействию. Хотя и в отечественной литературе научная организация труда руководителя, стиль управления всегда требовали именно ориентации на психологический климат коллектива, демократизации отношений. Здесь действует тесная взаимосвязь управления и воспитания.

Чем различаются между собой процессы воспитания и управления? И целями, и содержанием, и используемыми средствами. Воспитание своей основной целью имеет сознательное изменение мотивации человека. Оно обращается, прежде всего, к чувствам, сознанию и самосознанию человека, его потребностям, ценностям, мотивам деятельности, смыслам, идеалам. Воспитание направляет энергию, активность работника в социально важное русло.

Управление, как уже говорилось, своей основной целью имеет сознательную регуляцию, упорядочивание деятельности (взаимодействия и взаимоотношений людей в группе). Управление обращается к социальным характеристикам человека, его статусу, позиции, перспективам, должностным обязанностям. Управление в наибольшей мере оперирует ролями и функциями человека, в меньшей степени — его индивидуальными характеристиками. Последние учитываются, например, при оценке эффективности работы, при распределении обязанностей. Но здесь они также рассматриваются с функциональной точки зрения.

Мотивация и деятельность тесно взаимосвязаны, но это не одно и то же. Встречая в литературе утверждение, что воспитание и есть управление, следует помнить об этом различии. Близость этих понятий определяется еще и тем, что воспитание требует создания определенных условий. Главным из этих условий является социально организованная деятельность, в которой развиваются новые мотивы.

Существует ли критерий для сравнения ценностей? Да, таким критерием является смысл. Те же явления человек должен рассмотреть с точки зрения всей своей жизни: при каких условиях он будет счастлив, у него будет ощущение не напрасно прожитой жизни. Об этом многие не задумываются, считая такие вопросы пустыми. Не всякий поднимается и на уровень ценностного сознания. Тогда мы говорим о неразвитой личности.

Говоря об управлении и воспитании в коллективе и через коллектив, будем учитывать эти различия.

Цель труда любого управленца — это обеспечение функционирования организации (коллектива) и его развитие.

В организации люди выполняют свои ролевые функции, общаются на основе стандартов: начальник — подчиненный; преподаватель — обучающийся и т. д. В коллективе общение должно идти на личностном или деловом уровне, важны другие характеристики: он

единомышленник, с ним в команде работать хорошо, удобно, он поможет и т. п. На стандартном, ролевом уровне отношения регулируются необходимостью, местом в служебной иерархии, обязанностями. На личностном и деловом уровнях на первый план выходит интерес к работе, стремление к творчеству, взаимопомощи.

Чтобы управление способствовало выполнению целей профессиональной деятельности необходимо, чтобы эти цели были приняты всеми в коллективе, на уровне ответственности или интереса. Однако образ будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание достигнуть или приблизиться к этому результату. Поэтому важнейшими задачами любого руководителя становятся:

— объединение (заинтересовывание) общей целью;

— мотивирование, стимулирование интереса и ответственности;

— налаживание морально-психологического климата в коллективе.

Это основа содержания управленческой деятельности.

Помимо этого, в содержание управления входит:

— изучение возможностей людей;

— правильное (то есть в соответствии с возможностями, способностями) распределение нагрузки, заданий;

— контроль за процессом выполнения профессиональных обязанностей и решения поставленных перед сотрудником задач;

— оценка работы каждого и коррекция на этой основе собственных управленческих решений.

Таким образом, воспитание расширяет потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферу человека, управление — регулирует деятельность, взаимодействие, взаимоотношения между людьми.

18.4. Педагогическое управление процессом воспитания в высшей школе

Управление процессом воспитания предусматривает ряд основных направлений деятельности сотрудников образовательной организации высшего образования. Рассмотрим их более подробно.

1. *Анализ комплекса внешних факторов* (вне данного коллектива или организации), которые могут оказать воздействие на процесс

воспитания обучающегося и учебного коллектива. К таким факторам относятся следующие:

— социально-экономическая и демографическая обстановка в регионе;

— влияние микросреды, в которой осуществляется образовательная деятельность;

— характер взаимодействия с другими образовательными организациями.

Естественно, далеко не все эти факторы поддаются «педагогическому управлению» со стороны конкретного преподавателя, но их анализ помогает уяснить причины того или иного состояния коллектива, образовательной организации, отдельных групп обучающихся, конкретизировать задачи воспитательной работы.

2. *Анализ внутренних факторов,* связанных непосредственно с состоянием воспитательной работы с обучающимися. В их числе:

— личные проблемы обучающихся, оказывающие влияние на их учебную деятельность (обеспеченность жильем, уровень материального благосостояния, собственное здоровье и здоровье близких и т. д.);

— личные учебно-профессиональные проблемы обучающихся (профессиональная компетентность, удовлетворенность учебой, ее соответствие личным способностям, перспективы роста и т. п.);

— влияние особенностей учебной деятельности на обучающихся (режим обучения, учебные нагрузки и пр.);

— степень сплоченности учебного коллектива, наличие позитивного общественного мнения, внутриколлективных ценностей, норм, традиций;

— состояние социальной, профессиональной и психологической защищенности обучающихся в коллективе;

— характер деловых и межличностных отношений в коллективе;

— эмоционально-психологическая атмосфера в коллективе;

— уровень организованности и компетентности коллектива, то есть его способности к совместному решению учебно-профессиональных задач.

Здесь перечислены лишь основные параметры, влияющие на процесс воспитательной работы. Так, в многонациональном учебном коллективе к анализу межличностных отношений обязательно прибавляется национальный компонент.

3. *Анализ ресурсов, сил, средств обеспечения* воспитательной работы, в том числе:

— состояния имеющихся материально-технических средств обеспечения решения воспитательных задач и потребности в них;

— объективных возможностей заниматься воспитанием обучающихся;

— педагогической компетентности работников, решающих задачи воспитания обучающихся;

— педагогического потенциала работников, то есть имеющихся, но неиспользованных личных возможностей в решении педагогических задач;

— педагогического потенциала учебного коллектива;

— педагогического потенциала сторонних лиц, групп и организаций, которые могут быть привлечены к воспитанию обучающихся (ветеранские организации, общественные организации и объединения, деятели культуры и искусства и т. д.).

4. *Конкретизация охарактеризованных ранее целей воспитания* через постановку комплекса педагогических задач, в том числе задач «обучения поведению».

5. *Распределение функций* в ходе решения воспитательных задач.

6. *Организация обучения* лиц, решающих воспитательные задачи, методике и приемам этой работы.

7. *Управленческое обеспечение разработки программ и планов* воспитания обучающихся.

8. *Управленческое обеспечение и контроль за исполнением* программ и планов, их корректировка и текущая оценка исполнения.

9. *Итоговая оценка* исполнения программ и планов воспитания обучающихся по критериям достижения «цели — модели результата».

10. *Формулирование новых педагогических проблем,* которые необходимо решать в процессе работы по совершенствованию воспитательного процесса в учебном коллективе.

Важным условием эффективности педагогической стратегии и тактики является учет особенностей воспитания взрослого человека. Они представлены в «звезде воспитания» (рис. 6). «Звезда воспитания» представляет собой интегративный алгоритм, отражающий специфику и показывающий взаимосвязь отдельных особенностей педагогических воздействий на обучающихся. В его основу заложена идея воспитания как активного взаимодействия обучающихся и преподавателя (куратора). Это взаимодействие носит объективный характер и предопределяется не только активными действиями преподавателя

или иного лица, решающего воспитательные задачи, но и активным отношением взрослого человека к любым воспитательным воздействиям на него.



Рис. 6. «Звезда воспитания»

Диапазон проявлений такой активной позиции широк: от позитивного включения в «педагогическое поле» до откровенного сопротивления воспитательным воздействиям или самоизоляции от них. Соответственно, огромную роль играют фактор субъектности «объектов воспитания» и «воспитание их воспитуемости» как способности (и желания) воспринимать воспитательные воздействия. С этим смыкаются «обучение обучаемости» и «воспитание обучаемости» как формирование способности и желания учиться.

Кроме того, в «звезде воспитания» отражается идея целостности воздействия на формирование и изменение личности обучающегося всего комплекса его профессионального и жизненного опыта (о чем говорилось ранее), где специально организованное обучение или воспитательные мероприятия выступают лишь частью такого воздействия. В связи с этим особую актуальность приобретает, по терминологии А. С. Макаренко, «параллельное педагогическое действие», то есть педагогически целесообразная организация всей системы учебно-профессионального опыта обучающегося в объективно возможных пределах. «Параллельное действие» является также важнейшим условием «воспитания воспитуемости», снятия

психологических барьеров, затрудняющих восприятие воспитательных воздействий взрослым человеком.

«Системность» не только воспитательных воздействий, но (по возможности) всего комплекса факторов и влияний, формирующих профессиональный опыт обучающегося, и, как следствие, личность профессионала, в определенной степени снимает объективное противоречие между потребностями взрослого человека в стабильности его жизнедеятельности и одновременно в ее динамике и развитии.

Эффективность педагогического управления процессом воспитания обучающегося и самого этого процесса находится в прямой и неразрывной связи с личной позицией обучающегося.

Таким образом, педагогически целесообразный имидж преподавателя — это синтез управленческой и педагогической компетентности с системой профессиональных и профессионально значимых качеств, обеспечивающих моральное право обучать и воспитывать.

Контрольные вопросы:

1. Что относится к средствам воспитания?
2. Почему одни и те же действия воспитателя могут быть названы методом, средством или формой воспитания?
3. В зависимости от каких факторов определяется выбор форм воспитательной работы?
4. Перечислите формы воспитательной работы в высшей школе.
5. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
6. Назовите основные этапы в технологии формирования коллектива.
7. Охарактеризуйте основные направления деятельности сотрудников образовательной организации высшего образования по управлению процессом воспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебнике показано, какое сложное понятийное поле имеет современная педагогика и психология высшей школы, сколько в её арсенале аналитических материалов, определяющих тонкости при выборе целей, содержания, методов и форм в работе преподавателя высшей школы. Решать задачи воспитания и обучения приходится в повседневной и профессиональной деятельности не только педагогическим работникам различных образовательных организаций, но руководителям разного уровня.

В учебнике раскрыты основные темы, которые составляют основы психолого-педагогической науки и практики — это методологические вопросы педагогики высшей школы, включая понятия методологии психологии и педагогики высшей школы и психолого-педагогических исследований, а также современного понимания системы и процесса образования; вопросы теории обучения, включая рассмотрение новых подходов к его организации — технологии обучения, инновации и современные методы построения учебных занятий; вопросы теории воспитания, включая сравнение различных концепций воспитания, воспитательных технологий. В свете современных проблем воспитания молодежи это особенно важный вопрос в системе педагогического образования специалистов гуманитарного профиля.

Стало аксиоматичным понимание того, что без использования научно обоснованных подходов к решению профессиональных проблем повышения качества психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава рассчитывать на эффективное выполнение новых, более сложных задач не приходится. Практику воспитания и обучения обучающихся нужно строить с учетом требований не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, что

вызывает необходимость динамичного внедрения в образовательный процесс новых форм и методов работы, инновационных педагогических технологий.

Разумеется, в формировании личности обучающегося значительную (а порой и определяющую) роль играют общественная и образовательная среда, социокультурные условия, общественные институты. В то же время главное зависит от уровня психолого-педагогической культуры, компетентности преподавателя высшей школы, творческого стиля его работы.

Преподаватель высшей школы утверждает в образовательном процессе общечеловеческие, нравственные ценности, руководит профессиональным становлением и развитием обучающегося как личности, создает условия для его самореализации. Сложность решения этих задач заключается в том, что авторы педагогических и психологических исследований отстаивают различные концептуальные позиции, предлагают новые, еще недостаточно апробированные, подходы и технологии в подготовке специалистов, а также научных и научно-педагогических кадров. Эти обстоятельства определили комплекс стержневых проблем, освещенных в учебнике.

Рассмотрение этих проблем дает возможность отразить основные научно-теоретические положения педагогики и психологии высшей школы в форме, рациональной для их использования в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, в том числе и образовательных организаций высшего образования МВД России.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Введение в педагогическую профессию : учебное пособие. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2021. — 188 с.

2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2023. — 773.

3. Педагогика высшей школы : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.

4. Методология и технология профессионального образования : учебник / М. Р. Илакавичус, А. С. Душкин, Е. И. Мещерякова [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2023 — 468 с.

5. Педагогические технологии / М. Р. Илакавичус, Е. В. Филипенко, Г. А. Витольник [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2025. — 144 с.

Дополнительная литература

1. Горелов А. А. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 276 с.

2. Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : учебное пособие для вузов. — Москва : Юрайт, 2018. — 151 с.

3. Душкин А. С. Трипутин С. Н., Витольник Г. А. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел : учебное пособие. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2020. — 128 с.

4. Засобина Г. А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса в высшей школе: учебное пособие / Г. А. Засобина,

Т. А. Воронова, И. И. Корягина. — Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. - 220 с.

5. Педагогика : учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — Санкт-Петербург : СПбУ МВД России, 2020. — 300 с.

6. Педагогика высшего образования МВД России : учебное пособие [Ю. Ю. Тарасов и др.]; под ред. канд. пед. наук В. В. Закатова. — Москва : Академия управления МВД России, 2018. — 104 с.

7. Педагогическая психология высшей школы : учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — Санкт-Петербург : ООО «Р-КОПИ», 2020. — 180 с.

8. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учебное пособие для академического бакалавриата. — Москва : Юрайт, 2018. — 163 с.

9. Современные образовательные технологии : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. Л. Рыбцова [и др.]. — Москва : Юрайт, 2018. — 90 с.

10. Теория обучения и педагогические технологии : учебное пособие / Н. Ф. Гейжан и др. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 200 с.

11. Тихомиров С. Н. Введение в педагогическую деятельность : курс лекций. — Москва : МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя, 2016. — 186 с.

12. Шарипов В. Ф. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. — Москва : Логос, 2016. — 448 с.

Для заметок

Учебное издание

Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Душкин Антон Сергеевич,
кандидат психологических наук, доцент;
Илакавичус Марина Римантасовна,
доктор педагогических наук;
Духновский Сергей Витальевич,
доктор психологических наук, доцент;
Стрельникова Юлия Юрьевна,
доктор психологических наук, доцент;
Юренкова Виталия Александровна,
кандидат психологических наук, доцент;
Кочин Андрей Анатольевич,
доктор педагогических наук, профессор;
Бородавко Леонид Трофимович,
доктор педагогических наук, доцент;
Журавлева Тамара Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент;
Филипенко Елена Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент;
Тихомиров Сергей Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебник

Редактор *Корчуганова И. А.*
Компьютерная верстка *Душкова А. Ю.*
Дизайн обложки *Мамедова А. Х.*

EDN: WBVGUO

Подписано в печать 21.07.2025. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$
Печать цифровая. Объем 35,0 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № 117/25

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1