

Министерство внутренних дел
Российской Федерации

Краснодарский университет

**С. В. Шмачилина-Цибенко
Е. Г. Ожогова**

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Учебное пособие

Краснодар
КрУ МВД России
2014

УДК 378.016(075.5)
ББК 74.58
Ш71

Одобрено
редакционно-издательским советом
Краснодарского университета
МВД России

Рецензенты:

С. С. Гусаров (ОРЛС ГУ МВД России по г. Краснодару);
А. Ф. Караваев, кандидат педагогических наук, доцент (Омская академия МВД России).

Шмачилина-Цибенко С. В.

Ш71 Психология и педагогика высшей школы : учебное пособие / С. В. Шмачилина-Цибенко, Е. Г. Ожогова. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2014. – 198 с.

Рассмотрены современные методологические и содержательные вопросы психологии и педагогики высшей школы; охарактеризованы проблемы ее дидактики, сущность, структура и движущие силы процесса обучения, методы и формы его организации. Дана психологическая характеристика личности преподавателя высшей школы, раскрывается специфика его профессионально-педагогической деятельности, новых ролей и деструктивных аспектов профессионализации.

Для адъюнктов и слушателей школы педагогического мастерства.

УДК 378.016(075.5)
ББК 74.58

© Краснодарский университет
МВД России, 2014

© Шмачилина-Цибенко С. В., Ожогова Е. Г., 2014

Предисловие

В современных условиях высшая школа, являясь источником пополнения общества специалистами высшей квалификации и научными кадрами, рассматривается как важнейшая подсистема всей системы общественного производства. Она играет особую роль в воссоздании и развитии культуры, науки, форм социально-экономических отношений государства и общества.

В изменяющихся условиях научно-технического прогресса XXI в. особенно возрастает роль психолого-педагогического знания и требований к педагогической профессии в связи с усилением социальной роли педагога как специалиста-профессионала, несущего, наряду с другими административными и общественно-политическими институтами, свою долю ответственности за подготовку культурных гуманных людей, способных осуществлять свои личные интересы, не вступая в противоречие с обществом (В.Э. Бауэр). В связи с этим особенно востребованными сегодня становятся такие виды профессиональных умений педагога, как умение работать в команде, быть консультантом и экспертом, иметь организаторские способности и уметь налаживать международные связи, быть способным и готовым к кооперированным действиям со всеми педагогическими работниками, владеть современными педагогическими технологиями. В своей новой роли педагог в большей степени берет на себя функции консультанта, эксперта, супервизора по отношению не только к курсантам, но и к другим лицам.

В системе высшего образования по-прежнему остается достаточно много вопросов и проблем, которые нуждаются в решении, например, вопросов, посвященных изучению специфики обучения и воспитания в высшей школе, андрогогическим аспектам обучения, взаимосвязи между используемыми методами обучения и воспитания, а также профессионально-личностным развитием человека. Требуют дальнейшего изучения проектирование учебно-воспитательного процесса и формирование человека как личности и профессионала, условия, способствующие эффективной адаптации к

особенностям профессиональной деятельности молодого специалиста, границы воспитания и саморазвития человека в системе высшего образования, психолого-педагогические механизмы профессионального пути преподавателя высшей школы. Это далеко не весь перечень вопросов, которые стоят перед психологией и педагогикой высшей школы. Безусловно, на уровне данного пособия не представляется возможным полностью ответить на них. Но важно их обозначить для дальнейшего развития психологии и педагогики высшей школы как науки, области практической деятельности и учебной дисциплины.

В современном российском обществе не снижается, а, наоборот, возрастает ценность высшего образования. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня конкурентоспособности, востребованности специалиста не только по направлению профессиональной подготовки в вузе, но и в области трудоустройства по смежным специальностям, где требуются сходные профессиональные навыки. В обыденном сознании людей высшее образование также является некоторым атрибутом социального статуса и престижа.

Курсантам обучение в вузе дает возможность удовлетворения познавательной потребности и потребности в саморазвитии, поскольку учебные планы построены таким образом, что курсанты с избытком получают не только разнообразную информацию в области своей будущей профессиональной деятельности, но и сведения, в значительной степени расширяющие кругозор и общую культуру человека. Особенно это касается гуманитарных специальностей. Например, профессия педагога и психолога формирует особое гуманистически ориентированное мышление, развивает умения хорошо разбираться в психологических особенностях других людей, устанавливать хорошие доброжелательные отношения, эффективно и бесконфликтно решать различные профессиональные и жизненные задачи.

Требования к психолого-педагогической подготовке адъюнктов педагогических специальностей обусловлены системой высшего образования Российской Федерации, которая ориентирована на удовлетворение и форми-

рование образовательных потребностей личности обучающегося. При этом особое внимание должно уделяться становлению профессиональных качеств специалистов, развитию их высокой нравственной культуры, интеллекта и творческого мышления, формированию у них умений и навыков научного поиска, их эффективного использования в реальной педагогической деятельности как необходимой основы воспитания гармонически развитой, социально активной, творчески мыслящей личности.

Учебное пособие ориентировано на изучение элективной дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» в рамках направленности (профиля) подготовки адъюнктов 37.07.01 – Психологические науки, 38.07.01 – Экономика, 40.07.01 – Юриспруденция, а также может служить руководством для слушателей школы педагогического мастерства.

Глава 1. Педагогика и психология высшей школы и ее методологические основы

1.1. Объект, предмет и задачи психологии высшей школы

Психология высшей школы – это раздел педагогической психологии, занимающийся проблемами обучения и воспитания в системе высшего профессионального образования, а также раскрывающий психологические особенности личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Выделим ряд *проблем*, лежащих в основе развития психологии высшей школы.

1. Проблема оптимальной организации учебного процесса, способствующего развитию профессиональной компетентности.
2. Проблема соотношения обучения и профессионально-личностного развития обучающегося (курсанта).
3. Проблема профессионального развития преподавателя высшей школы.
4. Проблема формирования психологической и профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности.
5. Проблема адаптации курсантов к обучению в вузе.
6. Проблема психологического здоровья преподавателя высшей школы и др.

Круг вопросов и проблем, которыми занимается психология высшей школы, определяется *ее объектом и предметом*.

Объектом психологии высшей школы является человек, включенный в систему высшего профессионального образования, *предметом* – психологические закономерности и особенности развития человека как субъекта учебно-профессиональной (курсант) и профессионально-педагогической (преподаватель) деятельности в условиях профессионального обучения и подготовки к будущей трудовой деятельности.

Анализ литературных источников, посвященных актуальным проблемам и вопросам педагогической психологии и психологии высшей школы, позволяет выделить ряд основных задач, стоящих перед психологией высшей школы:

– раскрытие психологических закономерностей и особенностей обучения в высшей школе (особенности организации и управления учебно-профессиональной деятельностью курсантов, применение оптимальных методов обучения, способствующих продуктивному усвоению знаний, психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе профессионального обучения и др.);

– изучение психологических закономерностей, механизмов профессионального развития личности и готовности к выполнению будущей профессиональной деятельности под воздействием специально организованной системы обучения и воспитания в высшей школе;

– выявление психологических закономерностей и особенностей воспитания в системе высшего профессионального образования (психологические механизмы самовоспитания, особенности освоения курсантами методов самовоспитания, границы и возможности воспитания взрослых; совершенствование методов воспитания курсантов и др.);

– изучение психологических основ личности и деятельности преподавателя высшей школы (особенности профессионального пути преподавателя высшей школы, развитие профессионально-педагогических способностей профессионально важных качеств, особенностей общения с курсантами);

– внедрение теоретических концепций, фундаментальных научных сведений и результатов экспериментальных исследований в образовательную практику системы высшего профессионального образования, а также содействие дальнейшему совершенствованию образовательного процесса в высшей школе.

В качестве самостоятельной активно развивающейся области психологической науки психология высшей школы связана как с другими науками, так и различными отраслями психологического научного знания.

Во-первых, остается неразрывной связь с *философией*, поскольку диалектико-материалистический подход является объяснительной основой психических явлений. И диалектика, и материализм – это, прежде всего, фундаментальные философские направления. *Во-вторых*, философия является прародительницей психологии. Общее прошлое этих двух наук до определенного этапа развития психологии делает их неразрывными и взаимосвязанными. Значимые идеи, развиваемые психологией, уходят своими корнями в учение великих философов (Аристотель, Платон, Дж. Локк и др.). *В-третьих*, философия имеет особый статус среди других наук, т. е. является уникальной наукой и оставляет для себя решение тех вопросов и научных проблем, которыми не занимается ни одна наука. Именно неразрешенность некоторых философско-психологических вопросов, находящихся на стыке научного знания как философии, так и психологии, дает импульс к развитию психологии высшей школы.

Тесную и неразрывную связь психологии высшей школы можно отметить с *педагогикой*, особенно с дидактикой высшей школы. Специально организованное обучение не может не развивать человека как личность и как субъект будущей профессиональной деятельности. Использование тех или иных методов, способов и приемов обучения в работе с курсантами будет результативнее, если учитывать возрастно-психологические и индивидуально-типологические особенности обучающегося.

Раскрывая связь психологии высшей школы с *анатомией, физиологией* (главным образом анатомией головного мозга и физиологией высшей нервной деятельности), важно подчеркнуть, что материальной основой психики человека является головной мозг. Без знания особенностей его строения и закономерностей функционирования нельзя ответить на вопросы о том, каким образом возникают психические явления, что является их материальной основой. *Возрастная физиология* позволяет учитывать особенности физиологической адаптации курсантов к обучению в вузе и преподавателя к профессионально-педагогической деятельности, организовывать учебно-профессиональную де-

тельность, учитывая трудность усвоения материала, а также его насыщенность и интенсивность, выстраивать учебный процесс в вузе, опираясь на знания о физиологических периодах: вработывание, устойчивый период (оптимальной работоспособности), оптимума, предутомление (период неустойчивой работоспособности, или компенсаторной перестройки), утомление.

Связь психологии высшей школы с *социологией, культурологией, политологией, историей* определяется, прежде всего, тем, что образование человека происходит зачастую не стихийно, а в системе специально организованных социальных институтов (школа, вуз, трудовой коллектив и др.). В свою очередь, сами социальные институты всегда содержат отпечаток культуры, истории и политики государства, в котором живет и обучается человек.

Связь психологии высшей школы с *лингвистикой* определяется тем, что обучение в вузе предполагает использование знаково-языковых, вербальных средств, через которые усваивается, структурируется и актуализируется научно-профессиональное знание и расширяется профессиональный тезаурус курсанта вуза.

Таким образом, можно отметить, что психология высшей школы, как и другие отрасли психологической науки, связана практически со всеми науками, особенно о человеке.

Раскрывая взаимосвязь психологии высшей школы как дисциплины с другими отраслями психологической науки, важно, прежде всего, отметить ее неразрывность с *общей возрастной, социальной психологией, психологией труда, юридической психологией, а также психодиагностикой и др.*

По отношению ко всем областям психологической науки, в том числе и психологии высшей школы, общая психология выступает базовым основанием, потому что именно в *общей психологии* раскрываются основные фундаментальные категории психологической науки, ее принципы основные подходы, вопросы методологии, а также ведущие научные направления и их концептуальные идеи. Так, например, такие базовые категории, как отражение, деятельность, общение, личность, а также соотношение биологического

и социального в человеке (Б.Ф. Ломов), красной нитью проходят через все психологические науки, только каждая из них рассматривает их под своим научным ракурсом, в том числе и психология высшей школы.

Существует неразрывная и взаимодополняющая связь психологии высшей школы с *возрастной психологией и акмеологией*. Возрастная психология дает психологии высшей школы информацию о возрастнопсихологических особенностях курсантов, поскольку у большинства обучающихся в высшем учебном заведении они совпадают с периодом юности. И чтобы сформировать человека как личность и как субъект учебно-профессиональной деятельности, а также развить его познавательный потенциал, психологии высшей школы необходима опора на знание о закономерностях психического развития юношей и девушек (развитие познавательных психических процессов, личностное и психосексуальное развитие, изменение системы отношений с социальным окружением – сверстники, родители; причины и особенности кризисов на этапе юношества). Что касается *акмеологии*, можно отметить, что именно этот раздел психологии развития обогащает психологию высшей школы сведениями о закономерностях и механизмах, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития. Педагогическая акмеология рассматривает пути достижения профессионализма и компетентности в труде педагога и преподавателя высшей школы.

Раскрывая взаимосвязь психологии высшей школы и *социальной психологии* можно отметить, что личность человека формируется и развивается благодаря включению в определенные социальные группы (семья, школа, колледж, вуз, профессиональный коллектив и др.), функционирование которых определяется системой групповых целей, норм, ценностей, традиций, ролевой структурой. Чтобы понимать современного курсанта, необходимо хорошо разбираться в психологических особенностях учебной группы (взвода), учитывать ее влияние на индивидуальное развитие и воспитание каждого курсанта в отдельности. Что касается преподавателя, то трудовой коллектив

также представляет собой малую социальную группу со своими особенностями, неучет которых приводит к нарушению системы профессионального общения, напряженности и конфликтности, а также осложнению профессиональной адаптации при вхождении в трудовой коллектив.

Психология труда раскрывает психологические особенности трудовой деятельности преподавателя высшей школы как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Именно психология труда дает необходимую информацию психологии высшей школе об особенностях профессионального становления и развития, профессиональной пригодности и кризисах профессии, факторах профессиональной дезадаптации и личностных деформациях и др.

Связь психологии высшей школы с *психологической диагностикой* выражается в том, что психодиагностика позволяет выявлять индивидуальные различия субъектов образовательного процесса (курсанта и преподавателя), устанавливать те или иные психологические свойства и качества, что может выступать основой для дифференциального подхода встраивании индивидуального образовательного маршрута курсанта и основы для профессионального саморазвития.

Таким образом, в настоящее время психология высшей школы представляет собой активно развивающуюся самостоятельную отрасль психологической науки и одновременно область образовательной практики, которая вызвана потребностями решения актуальных проблем современного высшего образования. Она имеет свой круг вопросов, предмет и задачи. Психология высшей школы связана с различными науками (философией, педагогикой, физиологией и др.) и областями психологического знания (общая, возрастная, социальная психология и др.).

Вопросы для размышления и контроля

1. Чем занимается психология высшей школы? Раскройте специфику ее предмета.
2. С чем связано развитие психологии высшей школы как области психологической науки и современной образовательной практики?
3. Раскройте задачи психологии высшей школы.
4. Каков круг проблем, которыми занимается психология высшей школы?
5. Как связана психология высшей школы с различными науками и областями психологического знания?

Проектное задание № 1

Представьте, что Вам предоставляется возможность принять участие в реформировании современного высшего образования.

Подумайте, с чего Вы начнете реформу. Будет ли это новый проект, концепция или незначительные изменения в уже существующих законах? Каковы противоречия и факторы, определяющие необходимость изменений в системе высшего образования? Что принципиально нового Вы предлагаете? Можно пользоваться следующей таблицей.

Нововведения	Причины, лежащие в основе преобразований	Планируемые результаты (ожидания)	Сроки и ресурсы
1...			
2...			

Данное задание рекомендуется проводить в микрогруппах. Можно использовать технологию мозгового штурма. В конце занятия преподаватель вместе с обучающимися обсуждает представленные проекты и подводит итоги.

Проектное задание № 2

Представьте, что перед Вами стоит задача попытаться решить основные проблемы, стоящие перед психологией высшей школы как образовательной практики. Вы можете выбрать только одну проблему для решения или попытаться провести анализ всех проблем и наметить пути их решения.

Можно воспользоваться следующей таблицей.

<i>Проблема</i>	<i>Пути решения</i>	<i>Ресурсы</i>	<i>Сроки</i>

Заполните таблицу с позиции знаний о связи психологии высшей школы с другими науками.

1. Эта наука является «прародительницей» психологии, их связывает неразрешимость некоторых фундаментальных вопросов.	ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	А. Социология
2. Данная наука позволяет ответить на вопросы: Каким образом возникают психические явления? Что является их материальной основой? Как функционирует наш мозг?		Б. Педагогика (дидактика)
3. Наука об обществе и общественных институтах. Раскрывает связь общества, политического строя и образования.		В. Анатомия и физиология

4. Связь психологии высшей школы с <i>данной наукой</i> определяется тем, что самообучение в вузе предполагает использование знаково-языковых, вербальных средств, через которые усваивается научно-профессиональное знание.		Г. Лингвистика
5. Данная наука объясняет, использование каких методов, способов и приемов обучения в работе со студентами будут результативнее.		Д. Философия

Дополните схему. Опираясь на материал данного параграфа, дополните схему. Руководствуясь данной схемой, подготовьте обоснованный ответ на вопрос о том, как связана психология высшей школы с другими отраслями психологии. Приведите примеры.



Литература

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2008. 384 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

Педагогическая акмеология / под. ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург, 2012. 251 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

1.2. Педагогика высшей школы как наука, ее объект, предмет, функции, категориально-понятийный аппарат

Педагогику высшей школы необходимо рассматривать с трех сторон: как отрасль педагогической науки, практическую деятельность и как учебную дисциплину.

Отметим, что педагогика высшей школы – относительно молодая наука, которая начала оформляться как самостоятельная научная отрасль в 60–70-е гг. XX в. У истоков ее формирования стояли ученые-педагоги С.И. Архангельский, С.И. Зиновьев, В.И. Загвязинский, Т.И. Шамова, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров и др. В своих работах они поднимали проблемы целей и задач высшего профессионального образования, разработки профиограмм специалистов, закономерностей и принципов обучения в высшей школе, форм и методов обучения и профессионального воспитания студентов.

Анализ учебников и учебно-методических пособий позволяет сделать вывод о том, что большая часть из них построена на сходстве и различии общей педагогики и педагогики высшей школы.

Тем не менее, сегодня *педагогика высшей школы* как наука имеет свой объект, предмет и задачи, свою теоретико-методологическую основу и методы исследования.

Сформировались ведущие научные школы, активно и фундаментально разрабатывающие проблемы педагогики высшей школы (Московский педагогический государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена). В диссертационных советах защищаются научные работы по проблемам теории и методики профессионального образования по специальности 13.00.08.

Отметим, что нет единого общепринятого определения термина «педагогика высшей школы».

Так, Л.И. Гурье рассматривает *педагогика высшей школы* как область знания, выражающую основные научные идеи, дающие целостное представление о закономерностях и существенных связях в учебно-познавательной, научной, воспитательной, профессиональной подготовке и всестороннем развитии студентов.

С точки зрения А.А. Андреева, *педагогика высшей школы (ПВШ)* – это отрасль педагогической науки, которая изучает образовательный процесс в вузе, его цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы. Она исследует и ведет поиск педагогических условий повышения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

В.И. Вдовюк полагает, что *педагогика высшей школы (ПВШ)* как отрасль педагогической науки изучает деятельность учебных заведений по подготовке специалистов, способных успешно решать профессиональные задачи.

В *Педагогическом энциклопедическом словаре* Б.М. Бим-Бада *педагогика высшей школы* рассматривается как отрасль педагогической науки, изучающая теоретические и практические проблемы высшего профессионального образования.

Со всеми перечисленными определениями трудно не согласиться. Однако мы склонны придерживаться определения Б.М Бим-Бада, поскольку в нем находит отражение системное толкование данного феномена.

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования.

Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в вузе.

Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс высшей школы как фактор профессионально-личностного развития будущего специалиста.

Таким образом, педагогика высшей школы изучает, ищет и обосновывает пути наилучшей организации образовательного процесса в высшей школе в целях достижения более качественной подготовки кадров и более эффективного профессионального воспитания.

Задачи педагогики высшей школы как науки можно условно разделить на 2 группы.

1. *Теоретические задачи:*

- разработка теоретических основ педагогики высшей школы;
- разработка концептуальных подходов к организации образовательного процесса в вузе;
- дальнейшая разработка методологических основ педагогики высшей школы в части ее конкретно-научной методологии;
- выявление эффективности деятельности преподавателя и курсанта (студента) в той или иной модели вузовского обучения;
- разработка и обоснование эффективности инновационных образовательных программ, технологий, методик, форм и методов;
- разработка инновационных моделей профессиональной подготовки специалистов и обоснование их образовательного потенциала;
- сравнительный анализ мировых и отечественных систем высшего образования;

– разработка педагогических условий эффективной реализации системы уровневой подготовки кадров.

2. Прикладные задачи:

– изучение, анализ и оценка вузовской практики, определение перспективных направлений ее развития;

– разработка эффективного учебно-методического сопровождения образовательного процесса;

– внедрение в практику вузовского обучения инновационных образовательных программ и технологий;

– изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта вузов России.

Педагогика высшей школы – это не только наука, но и *область практической (профессиональной) деятельности*. К этой области относятся все специалисты (управленцы, профессорско-преподавательский состав), занятые в организационно-управленческом, учебном и воспитательном процессе в вузе. Именно они реализуют цель профессионального образования – профессионально-личностное развитие будущего специалиста.

В Российской Федерации, согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (глава 2, ст. 10), устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В отличие от ранее действовавшего Закона РФ «Об образовании», который устанавливал достаточно сложную типологию образовательных организаций, включавшую в себя как их типы, так и виды, Федеральный закон № 273-ФЗ в ст. 23 предусматривает деление образовательных организаций только на типы в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности.

Федеральным законом предусмотрено 6 типов образовательных организаций: 4 типа образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы, и 2 – реализующих дополнительные образовательные программы (ч. 2–3 ст. 23).

Образовательная организация высшего образования – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность.

Ранее в ряде вузов России осуществляли подготовку вузовских преподавателей. Так, согласно стандарту второго поколения по специальности «Психология» выпускник получал квалификацию психолога и преподавателя психологии. Безусловно, этого недостаточно. В высшую школу по-прежнему приходят выпускники различных вузов и факультетов, проявившие себя в научно-педагогической деятельности, в первую очередь в специальности. Однако преподаватель вуза – это не только ученый, но и высококвалифицированный преподаватель, знающий педагогику и психологию высшей школы, психологию обучающихся, владеющий профессионально-педагогическим мастерством.

Следовательно, основными задачами педагогики высшей школы в практической области, являются:

- формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы;
- установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у обучающихся устойчивых навыков проведения исследовательской работы;
- преобразование учебной деятельности в процессе развития самостоятельного, творческого мышления;
- формирование, развитие, проявление педагогического мастерства с целью мобилизации курсантов на разнообразные творческие действия;

- анализ социально-педагогического фактора, законов и особенностей формирования у курсантов различных компетенций;
- вооружение педагогов психологическими знаниями;
- использование содержания педагогики высшей школы в качестве программы действий по организации и проведению многообразных видов педагогической деятельности.

Педагогика высшей школы (ПВШ) – это учебная дисциплина, которую изучают студенты (курсанты), магистранты, аспиранты, адъюнкты образовательных организаций высшего образования.

Целью курса «Педагогика высшей школы» является формирование у обучающихся базовых знаний и умений научного поиска, их практического использования в реальной педагогической деятельности как необходимой основы формирования всесторонне развитой, социально активной, творчески мыслящей личности.

Изучение дисциплины направлено на формирование нравственно-ценностной и профессионально-личностной ориентации обучающихся в современной мировоззренческой и духовной ситуации российского общества, овладение культурой самообразования, самовоспитания и творческого саморазвития, подготовку их к прохождению педагогической практики и повышение мотивации к труду преподавателя высшей школы.

Основные задачи дисциплины заключаются в изучении основ педагогической науки высшей школы, формировании представления об основах построения образовательного процесса в вузах России и за рубежом.

Среди задач можно выделить также стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся, организацию познавательной деятельности по овладению научными знаниями и формированию умений и навыков, развитию современного педагогического мышления и профессиональных творческих способностей.

В результате изучения курса педагогики высшей школы обучающийся должен овладеть многими профессиональными знаниями и навыками.

1. Знать:

- сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, психологические особенности обучающихся, влияние их индивидуальных различий на результаты педагогической деятельности;

- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности.

2. Уметь:

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области и ее взаимосвязей с другими науками;

- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом обучающимся.

3. Владеть:

- методами научных исследований и организацией коллективной научно-исследовательской работы;

- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);

- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;

- методами формирования у курсантов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

Курс педагогики высшей школы дает возможность, как адъюнкту, так и преподавателю, понять основные теоретико-педагогические проблемы, овладеть понятийным аппаратом педагогики, ориентироваться в педагогических

технологиях, основных составляющих педагогического процесса (цели, содержание, методы, средства, контроль и т. п.).

Теоретическую базу педагогики высшей школы составляют ведущие положения теории обучения, теории воспитания, теории управления, теории педагогической деятельности и теории профессионального образования.

Одним из разделов ПВШ является «*Дидактика высшей школы*», которая изучает цели и задачи высшего образования, проблемы их формирования с учетом содержания высшего образования, тенденции его развития, процесс разработки содержания профессиональной подготовки на основе образовательного стандарта. В дидактике исследуются проблемы реализации содержания образования в учебном процессе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности; дидактические принципы; образовательные технологии; вопросы самообразования курсантов (студентов) как средства повышения эффективности учебной деятельности; организация контроля знаний и умений, уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Другой важный раздел ПВШ – *Теория воспитания и развития личности курсанта (студента)*. Актуальной проблемой ПВШ является формирование личности курсанта вуза в условиях его самостоятельной учебно-познавательной деятельности, осуществляемой в процессе его взаимодействия с преподавателями. Целостный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и курсантов направлен на формирование у обучающихся взглядов и убеждений, ценностно-мотивационных установок на избранную профессию, развитие творческого отношения к труду и творческих способностей; он обеспечивается через привлечение курсантов к учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, повышение уровня самостоятельности в овладении знаниями и умениями, проектирование собственной образовательной траектории. ПВШ исследует возможности и пути воспитательного воздействия на развитие обучающейся молодежи как в

учебно-познавательной, так и внеучебной деятельности, в частности, путем создания гуманитарной среды в высшей школе.

ПВШ исследует также проблемы *управления системой высшего образования* в той его части, которая непосредственно связана с вопросами образования и обучения (например, прогнозированием развития содержания образования в высшей школе; качеством подготовленности специалистов с высшим образованием, его соответствием современным требованиям потребителей; научно-методическим обеспечением учебного процесса; разработкой и созданием системы дидактических средств).

К *категориальному аппарату педагогики высшей школы*, помимо общепедагогических (образование, воспитание, обучение, развитие, формирование личности, учебно-воспитательный процесс и др.), относятся и профессионально-педагогические категории.

*расчетациональное образование*¹ – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

*Профессиональное обучение*² – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий).

*Профессиональное воспитание*³ – формирование профессиональных и личностных качеств, навыков, способов и стратегий профессиональной куль-

¹ См.: Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 2.

² См.: Там же.

³ См.: Словарь по профориентации и педагогической поддержке. URL: <http://www.edu.ru/rubricators.php?type=HTML>

туры человека – основы для решения актуальных социально-профессиональных задач.

*Профессиональная компетентность*⁴ – уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений.

Вопросы для размышления и контроля

1. Педагогика высшей школы рассматривается с трех сторон: как отрасль педагогической науки, как практическая деятельность и учебная дисциплина. Заполните таблицу, доказывающую или опровергающую правильность данного аргумента.

Педагогика высшей школы как отрасль педагогической науки	Педагогика высшей школы как практическая деятельность	Педагогика высшей школы как учебная дисциплина

2. Покажите степень разработанности проблемы педагогики высшей школы. Подберите учебную и научно-педагогическую литературу по данной проблеме. Составьте библиографические карточки с краткой аннотацией прочитанного (не менее 5 источников). Воспользуйтесь следующими рекомендациями по составлению аннотации: название книги, когда написана; какой деятельности посвящена (в каком учреждении и т. д.); какие проблемы автором выдвигаются и как они им решаются; какие понятия особенно важны и несут в себе национальные традиции социального воспитания; какие главы, абзацы вызвали у Вас наибольший интерес (привести пример); какие основные идеи актуальны (или неактуальны) в настоящее время.

Сравните педагогические позиции авторов, выявите в их взглядах общее и особенное.

⁴ См.: Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.

3. Напишите эссе (жанр критики, характеризующийся свободной трактовкой проблемы, где главное не воспроизведение фактов, а изображение впечатлений, отношений, раздумий, ассоциаций) на тему «Преподаватель высшей школы – прошлое, настоящее, будущее».

Литература

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогиогическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учеб. пособие. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 320 с.

Андреев А.А. Педагогика высшей школы (новый курс). М.: ММИ-ЭИФП, 2002. 264 с.

Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно логических схемах: учеб. пособие. М.: МГИМО (У) МИД России, 2004. 67 с.

Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. М.: Высш. шк., 1986. 128 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 341 с.

Фокин Ю.Г. Обучение и воспитание в высшей школе. М.: Академия, 2002. 224 с.

Глава 2. Психология педагогической деятельности в высшей школе

2.1. Общие аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы

Многие авторы определяют *педагогическую деятельность педагога* как воспитывающее и обучающее воздействие преподавателя (учителя) на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Согласно схеме, предложенной Е.А. Климовым, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек – человек». В таблице 1 представлена сравнительная характеристика желательных и нежелательных для выполнения педагогической деятельности качеств.

Таблица 1

Качества личности преподавателя, способствующие и препятствующие выполнению педагогической деятельности

Положительные характеристики, желательные для выполнения педагогической деятельности	Отрицательные характеристики, противопоказания к педагогической деятельности
Любовь к детям/людям в целом	Безразличие, равнодушие к людям, отсутствие бескорыстного интереса к человеку
Профессионализм и глубокие знания своего предмета	Низкий уровень профессионализма, узость и фрагментарность предметных знаний. Отсутствие педагогического мастерства

Высокая общая культура и эрудиция. Речевая культура	Невыразительная речь, дефекты речи, выраженные физические недостатки
Устойчивое самочувствие и настроение при работе с людьми	Подавленное настроение при работе с людьми, склонность к дистимии и переживанию астенических эмоций
Потребность в общении. Хорошо развитые коммуникативные навыки	Замкнутость, погруженность в себя, необщительность, чрезмерная застенчивость. Отсутствие или низкий уровень развития необходимых коммуникативных навыков
Умение руководить, учить, воспитывать	Медлительность, несобранность, лень, низкий уровень самоорганизации в процессе выполнения деятельности. Стремление подавлять обучающихся, злоупотребление властными полномочиями
Эмпатия, способность к сопереживанию, наблюдательность	Высокомерие, грубость, недоброжелательность, самовлюбленность, менторство
Психологическая устойчивость, толерантность к неопределенным и сложным профессиональным ситуациям, умение находить из них выход	Эмоциональная неустойчивость (излишняя эмоциональность, взрывчатость, эмоциональная расторможенность) низкий уровень волевого контроля, несдержанность, эмоциональная расторможенность, психические заболевания
Аккуратный внешний вид	Неряшливость, неаккуратность, эстетическое безвкусице

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего 1) целеположенность, 2) мотивированность, 3) предметность, 3) субъектность, 4) активность, 5) результативность и т. д.

Важными характеристиками профессии педагога являются: социальная зрелость и гражданская ответственность; профессиональные идеалы; гуманизм; высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы; самоотверженное отношение к избранной профессии, а также некоторые специфические качества:

– *организаторские* (организованность, деловитость, инициативность, требовательность);

– *коммуникативные* (внимательность, открытость, доброжелательность, чуткость, тактичность);

– *перцептивно-гностические* (наблюдательность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового и др.);

– *экспрессивные* (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и выдержка, чувство юмора);

– *профессиональная работоспособность*;

– *физическое и психическое здоровье*.

Одной из важных специфических характеристик педагогической деятельности, по мнению *Н.В. Кузьминой*, является ее *продуктивность*. Она выделяет *пять уровней продуктивности педагогической деятельности*:

I – (минимальный) репродуктивный: педагог умеет пересказать другим то, что знает сам. Непродуктивный педагог ориентирован на информационную сторону учебного процесса, главным образом увлечен самим процессом передачи информации. Предметные знания возводятся им в абсолюты, являются самоцелью, а не средством обучения, воспитания и развития.

II – (низкий) адаптивный: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории – *малопродуктивный*. Расширяется круг элемен-

тов педагогической деятельности, однако доминирующей остается информационная сторона учебного процесса.

III – (средний) локально моделирующий: педагог владеет стратегиями передачи учащимся знаний, навыков, умений по отдельным разделам курса – *среднепродуктивный*. На этом уровне у педагога происходят прогрессивные изменения в профессиональном развитии, выработаны оптимальный стиль деятельности и гибкие стратегии профессиональной деятельности.

IV – (высокий) системно моделирующий знания учащихся: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом – *продуктивный*. Эффективное решение разнообразных учебных задач, совершенствование способов организации и управления учебной деятельностью обучающихся.

V – (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии – *высокопродуктивный*.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет *свою структуру*.

В отечественной психологии целый ряд авторов рассматривает структуру деятельности педагога с точки зрения *общепсихологической теории деятельности*. Так, *Ю.П. Вавилов* в структуре педагогической деятельности учителя выделяет: мотивационную (педагогические цели, задачи), исполнительскую (средства взаимодействия с учениками), контрольно-оценочную части.

На аналогичные структурные компоненты указывает *Э.Ф. Зеер*. В структуре *Э.Ф. Зеера* можно выделить следующие структурные компоненты: деятельность, направляемая глобальными целями и мотивами; педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями; анализ и оценка результативности педагогического взаимодействия в зависимости от условий его осуществления.

И.А. Зимняя выделяет структуру деятельности педагога, в которую входит: мотивация; педагогические цели и задачи; предмет педагогической деятельности; педагогические средства и способы решения поставленных задач; продукт и результат педагогической деятельности.

Несколько отличную от уже представленных психологических моделей структуру педагогической деятельности предлагает Г.С. Сухобская. Данная структура включает в себя:

- 1) педагогическую ситуацию и педагогическую задачу;
- 2) отношение «учитель – ученик»;
- 3) практическое мышление учителя;
- 4) освоение педагогических функций в практической деятельности;
- 5) индивидуальный и социальный опыт;
- 6) творчество учителя.

На наш взгляд, особенность структуры, предложенной Г.С. Сухобской, заключается в том, что цели, мотивы и способы педагогической деятельности скрыты в системе отношений, функциях, опыте, профессиональном мышлении и творчестве педагога.

Педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием. Так, *предметом* педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся (курсантов), направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируются понятийно-терминологический аппарат обучающихся.

В качестве *носителей знаний* выступают:

– тексты учебников или знание, воспроизводимое курсантом при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т. п.), организованном преподавателем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

– *вспомогательные средства* (технические, компьютерные, графические и др.).

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются: объяснение; показ (иллюстрация); совместная работа; непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая); тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности – формируемый у обучающегося индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий.

Результат педагогической деятельности является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств обучающегося (курсанта) в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных *педагогических ситуациях* совокупностью самых разнообразных действий: перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д.

Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной *психолого-педагогической функции*, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций: *целеполагающие и организационно-структурные*.

В целеполагающую группу входят следующие функции: ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся), информационная. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

В организационно-структурную группу входят такие функции, как конструктивная, организаторская, коммуникативная, гностическая.

Конструктивная функция обеспечивает: отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена обучающимися; проектирование их деятельности, в которой информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения (какими они должны быть в процессе взаимодействия с обучающимися).

Организаторская функция реализуется через организацию информации в процессе сообщения ее с обучающимися, различные виды деятельности обучающихся, собственно деятельность и поведение в процессе непосредственного взаимодействия с ними.

Коммуникативная функция предполагает: установление правильных взаимоотношений с обучающимися, нормальные деловые отношения с другими преподавателями, а также администрацией образовательной организации.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: содержания и способов воздействия на других людей; возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Педагогические функции заложены в специфике труда педагога, но их реализации возможна благодаря разнообразным педагогическим действиям, сумма которых составляет *умения педагога*.

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий преподавателя, которые соотносятся, прежде всего, с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности преподавателя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции.

А.И. Щербаков, А.В. Мудрик считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным:

- умению переносить известные педагогу знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации;
- умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- умению создавать новые элементы, педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации».

Однако в наиболее полной мере умения педагога представлены у *А.К. Марковой*.

Первая группа – умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач (конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.).

Во вторую группу педагогических умений А.К. Маркова включает три подгруппы:

- умения, отвечающие на вопрос «*чему учить*»: работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, интерпретировать информацию, формировать у обучающихся общеучебные и специальные умения и навыки, устанавливать межпредметные связи и др.);

- умения, отвечающие на вопрос «*кого учить*»: изучать состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.); анализировать реальные учебные возможности обучающихся, различать их успеваемость и личностные качества; выявлять не только наличный уровень знаний, но и зону ближайшего развития; формировать у обучающихся отсутствующие у них уровни деятельности и т. д.

- умения, отвечающие на вопрос «*как учить*»: отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания.

Третью группу составляют умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психо-

логии и педагогики, передового педагогического опыта (хронометрировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других преподавателей; строить планы развития своей педагогической деятельности и др.).

Четвертая группа умений – это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач. Главное из входящих в эту группу умений – создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений – это приемы, способствующие достижению высоких уровней общения (умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности, интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владеть средствами невербального общения (мимика, жесты), встать на точку зрения ученика создать обстановку доверительности, владеть разными ролями, быть готовым поблагодарить ученика, при необходимости извиниться перед ним, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, не бояться обратной связи с учениками; действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной).

Шестая группа – это, прежде всего, умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности (понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения, управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер, воспринимать позитивные возможности, свои и учащихся, овладевать эталонами труда (педагогическое мастерство), осуществлять творческий поиск.

Седьмая группа – умения осознавать перспективу своего профессионального развития (определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, быть открытым поиску нового).

Восьмая группа – умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года (определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года, выявлять отдельные показатели обучаемости, стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию).

Девятая группа – умения соотносить и оценивать состояния воспитанности и воспитуемости школьников (распознавать согласованность нравственных норм и убеждений обучающихся; видеть личность обучающегося в целом, создавать условия для развития слаборазвитых черт личности отдельных курсантов).

По А.К. Марковой, приведенные группы педагогических умений соотносятся с пятью выделенными ею сторонами труда педагога: его деятельностью, общением, личностью, обученностью, воспитанностью курсантов.

Так, *первые три группы* умений определяются как *психолого-педагогические*. *Четвертая и пятая группы* педагогических умений – это самые разнообразные проявления *коммуникативных умений*, в реализации которых большую роль играет позиция педагога как партнера в общении, его педагогический такт. *Шестая и седьмая группы* – это умения, необходимые для самореализации, самовыражения и развития личности самого педагога. *Восьмая и девятая группы* – умения оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности.

Преподаватель вуза МВД России должен иметь не только предметные знания в той области, в которой он преподает, но и уметь передавать их курсантам. И чтобы достичь успеха, он должен в определенной степени обладать следующими знаниями, умениями:

1. Быть разносторонне образованным, эрудированным в различных областях психологических знаний, а также в других науках.
2. Хорошо знать преподаваемый предмет.
3. Уметь самостоятельно подбирать учебный материал.

4. Определять оптимальные средства и эффективные методы обучения.
5. Уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение курсантами.
6. Уметь создать мотивацию курсантов для усвоения учебного материала.
7. Обладать требовательностью к знаниям и умениям курсантов.
8. Обладать коммуникативными и организаторскими способностями и педагогическим тактом.
9. Владеть логикой и иметь хороший словарный запас.
10. Владеть выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями.
11. Обладать наблюдательностью и умением понять курсанта.
12. Быть способным к рефлексии собственной преподавательской деятельности.

Соотношение *профессиональных умений и качеств* у каждого преподавателя носят индивидуальный характер, например, как подчеркивает В.Н. Карандышев, у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские способности, у другого – способность к логичному и систематическому изложению учебного материала.

Дефицит отдельных умений не является *противопоказанием* к преподаванию в вузе, но может значительно снизить ее продуктивность. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что профессиональное развитие преподавателя не стоит на месте, поэтому недостаток определенных умений можно восполнить, усилив профессиональную подготовку и работая над развитием профессионально важных качеств личности.

Раскрывая специфику профессиональных умений и знаний преподавателя вуза МВД России, важно остановиться на некоторых из них.

Знание предмета. В вузах особенно ценятся научная компетентность преподавателя и его знание предмета, а преподавательские должности рассматриваются как научно-педагогические. Снижение научного уровня преподавания – серьезная проблема высшего образования.

Интеллектуальные качества и умения имеют огромное значение не только для ученого, но и для преподавателя. Умный человек – одна из характеристик, наиболее часто упоминаемых курсантами, когда они оценивают преподавателя.

Чтобы понятно объяснять учебный материал курсантам, преподаватель, прежде всего, должен сам ясно понимать его. Неясность мысли преподавателя приводит к туманности его речи и, как следствие, к непониманию со стороны курсантов. Неправильно поступают те преподаватели, которые пытаются скрыть бедность мысли за наукообразными и красивыми формулировками неопределенного содержания.

Артистизм и ораторские умения. От преподавателей часто ждут «интересного» и даже «артистического» изложения материала по учебному курсу. Небольшой опрос нескольких групп курсантов-психологов и слушателей специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» показал, что «самым важным качеством» у преподавателей многие курсанты считают «остроумие и веселый нрав».

Особенности речи преподавателя могут значительно повлиять на эффективность обучения. Умение ставить логические ударения, делать необходимые и уместные паузы, четкая и ясная дикция важны для педагогической деятельности. Такие недостатки речи преподавателя, как слишком высокая скорость изложения, гнусавость, шепелявость, небрежность в произношении, способствуют пренебрежительной, а иногда и негативной установке курсантов. Однако эти недостатки могут быть исправлены путем систематических упражнений.

Вопросы для размышления и контроля

1. Как в педагогической психологии понимают педагогическую деятельность? Дайте определение.
2. Какие характеристики преподавателя желательны, а какие противопоказаны для осуществления (выполнения) профессионально-педагогической деятельности?

3. В чем заключается предметное содержание педагогической деятельности?

4. Какова структура педагогической деятельности? Какие существуют подходы к определению компонентного состава структуры педагогической деятельности?

5. С помощью каких педагогических умений реализуются педагогические функции и осуществляется педагогическая деятельность в целом?

6. Все ли отрицательные характеристики, препятствующие эффективному выполнению профессионально-педагогической деятельности, необратимы, неисправимы? Если у педагога есть одно из противопоказаний к выполнению педагогической деятельности, например невыразительная речь, склонность к дистимии, низкий уровень самоорганизации в процессе выполнения деятельности, чрезмерная застенчивость, эстетическое безвкусице, однако, несмотря на это, он имеет огромное желание заниматься педагогической деятельностью, любит курсантов и готов к работе над собой, есть ли у него шанс добиться мастерства в педагогической деятельности?

7. Какова, на Ваш взгляд, специфика педагогических умений (по А.К. Марковой) в деятельности преподавателя вуза? Ответ обоснуйте, приведите примеры.

8. Заполните таблицу. Соотнесите характеристики умений с принадлежностью к определенной группе (по А.К. Марковой).

№ п/п	Умения	Содержание	
1.		А.	Умения, касающиеся содержания, методов и особенностей субъекта педагогической деятельности («чему учить», «как учить», «кого учить»)
2.		В.	Умения использовать приемы, способствующие достижению высоких уровней общения

3.		С.	Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога
4.		Д.	Умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года
5.		Е.	Умения соотносить и оценивать состояние воспитанности и воспитуемости школьников
6.		Ф.	Умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта
7.		Г.	Умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач
8.		Н.	Умения осознавать перспективу своего профессионального развития
9.		І.	Умения использовать приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач; главное из входящих в эту группу умений – создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению

9. Дополните схему. Раскройте содержание уровней продуктивности педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой). Приведите примеры.



10. Составьте блок-схемы структур педагогической деятельности в соответствии с различными концептуальными подходами (Ю.П. Вавилов, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Зимняя, Г.С. Сухобская, Э.Ф. Зеер).

Литература

Юферова М.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ярославль: ЯГПУ, 2012. 111 с.

Гуревич П.С. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 320 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2008. 384 с.

Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.

Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2005. 477 с.

2.2. Этапы профессионального становления педагога и их специфика

В жизни каждого человека профессиональное становление занимает важное место. Если данный процесс рассматривать во времени, то он занимает большую часть жизни человека: от выбора профессии в старшей ступени общеобразовательной школы до окончания профессиональной деятельности.

Профессиональное становление – это длительный, многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных возрастных этапах.

Прежде чем обратиться к рассмотрению различных подходов и особенностей профессионального становления педагога, важно подчеркнуть, что в отечественной психологии вопросу о профессиональном развитии педагога посвящены многие исследования.

Проблемой становления педагога, его личностных профессиональных качеств занимались С.Б. Елканов, Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Э.Э. Сыманюк и др.

Опираясь на концептуальные идеи вышеназванных ученых, можно дать следующее определение понятию «*профессиональное становление*».

Профессиональное становление – это процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности, складывающихся в результате овладения и использования педагогом совокупности теоретических знаний, способов их передачи, педагогических технологий, включения их в разнообразные профессионально значимые виды деятельности.

Некоторые ученые рассматривают профессиональное становление безотносительно к конкретной профессиональной деятельности. Так, становление личности профессионала в социально ориентированных профессиях рассматривает в своей работе А.Р. Фонарев. Он выделяет три модуса человеческого существования: обладания, социальных достижений и служения. Указанные модусы, по мнению автора, являются этапами становления професси-

онала. Каждый модус охарактеризован им по *следующим параметрам*: отношение личности к себе, отношение к другим, отношение к делу.

Профессиональное становление педагога в психолого-педагогической науке в профессионально-личностном аспекте рассматривается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма.

Так, С.Б. Елканов рассматривает *профессиональное становление педагога* с точки зрения самовоспитания, куда включает освоение следующих действий: целеполагание (выбор целей профессиональной деятельности и постановка задач); планирование (выбор действий, позволяющих достигнуть поставленных целей и задач); овладение средствами и способами самовоспитания; самоконтроль (сравнение достигнутых результатов с ожидаемыми); коррекцию (возникает в случае отклонения от намеченных целей).

Исходя из обозначенных выше критериев, ученым выделены следующие уровни профессионального становления педагога.

Первый уровень – потребности в самовоспитании еще не приобрели конкретного содержания. Как правило, на этом уровне профессиональное становление осуществляется под воздействием внешних условий и объективных требований.

Второй уровень – целеполагание становится более конкретным. Учитель ставит перед собой определенные задачи по саморазвитию. Эти задачи чаще всего касаются не личности в целом, а частных качеств и умений. Много по-прежнему зависит от обстоятельств.

Третий уровень – педагог самостоятельно и всесторонне анализирует и формулирует цели собственного профессионального развития, самостоятельно осуществляет планирование, намечает средства и приемы работы над собой, производит самоконтроль промежуточных и конечных результатов, уточнение целей и коррекцию действий.

Овладение указанными действиями, считает автор, – длительный и многоступенчатый процесс, поэтому можно говорить об *уровнях профессионального становления педагога*.

Профессиональное самоопределение Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская рассматривают как непрерывный процесс достижения поставленных целей и оформления новых. Успешность самоопределения, саморазвития и самореализации педагога зависит от становления культуры профессионально-личностного самоопределения.

Таким образом, культура профессионально-личностного самоопределения, с их точки зрения, обеспечивает становление педагога как саморазвивающейся личности.

Э.Ф. Зеер определяет *становление личности* как непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности. *Внешними факторами*, влияющими на процесс становления личности, по мнению автора, являются условия жизни, внешние воздействия, которые определяют становление личности через взаимодействия человека с другими посредством его деятельности в среде. Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде.

Е.А. Климов среди всех этапов профессионального становления педагогов выделяет *профессиональное самоопределение*, которое понимается им не только как «самоопределение профессионала», но и как «самоопределение будущего или потенциального профессионала». Термин «самоопределение» в работе понимается как «определивание себя», т. е. постановка себе пределов, границ, самоограничение. Ученый также поднимает проблему проектирования профессионального пути педагога. «Профессиональный жизненный путь» автор рассматривает не как заранее предначертанную траекторию движения, а как «веер открывающихся возможностей, а также целей и дей-

ствий в жизненных и профессиональных ситуациях», которые педагог должен видеть, понимать, уметь выбирать, а затем проектировать собственное движение в выбранном направлении.

Профессиональное становление педагога во многом зависит от культуры профессионально-личностного самоопределения, которое обеспечивает способность осуществлять выбор в быстро изменяющихся условиях профессионального бытия.

Он выделяет следующие фазы *профессионального становления*:

1. *Фаза оптации* результатом, которой является профессиональное самоопределение, выраженное в плане ближайших шагов на профессиональном пути (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения).

2. *Фаза адепта* характеризуется освоением профессии, получением образования в той или иной области. На данной фазе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, «умелости».

3. *Фаза адаптации (привыкания)* связана с первыми шагами в профессиональной деятельности. На этой фазе происходит освоение профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для педагога эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу.

4. *Фаза интернала* характеризуется тем, что педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями, т. е. им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности.

5. *Фаза мастера* предполагает, что, наряду с характеристиками предыдущей фазы, педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильными положительными результатами.

6. *Фаза авторитета* связана с тем, что педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами. Производственные задачи он успешно решает за счет большого опыта.

7. *Фаза наставничества* характеризуется тем, что у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт.

Близким понятием профессионального становления педагога является понятие «профессиональное развитие». Л.М. Митина под *профессиональным развитием педагога* понимает «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности».

В.В. Игнатова определяет педагогическую сущность процесса становления личности в образовательном процессе как непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единство возможного и осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами. Путь становления личности, по мнению ученого-исследователя, обеспечивается воспитанием, обучением, образованием, самообразованием, педагогической поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией.

У. Ордон в своей работе дает следующее определение *профессионального развития педагога*: «изменение поведения, способа работы и выражение мериторического (общепедагогического) мнения и оценки». Ссылаясь на З. Зборовски, автор выделяет следующие этапы профессионального развития педагога: *первый* характеризуется незначительной самостоятельностью, отсутствием собственного педагогического опыта и инновационности; *на втором* у педагога более развита самостоятельность, появляются педагогический опыт и способность анализировать свою деятельность; *на следующем* этапе (самоконтроля) педагог, опираясь на собственный опыт, овладевает инструментами самодиагностики и самооценки; наконец, *этап педагогического творчества* отличается инновационностью, самостоятельностью, активно-

стью педагога. Так как этапы последовательно сменяют друг друга, на каждом из них происходят изменения профессионально значимых качеств педагога, то можно полагать, что здесь построены *этапы профессионального становления педагога*.

Неотъемлемой частью профессионального становления педагога является совершенствование *профессиональной компетентности*. Профессиональная компетентность, по Э.Ф. Зееру, – одна из подструктур становления субъекта деятельности наряду с направленностью и профессионально важными качествами.

Категория «*профессиональная компетентность*» определяется «уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу» – так раскрывает понятие профессиональной компетентности в своей работе Б.С. Гершунский. Эти качества должны, по его мнению, быть заложены в структуре и содержании общего и профессионального образования.

А.К. Маркова определяет *профессиональную педагогическую компетентность* как свойства личности педагога, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности. Автор выделяет несколько видов профессиональной компетентности: *специальную* – владение профессиональной деятельностью на высоком уровне; *социальную* – владение приемами профессионального общения, сотрудничеством; *личностную* – владение способами самовыражения и саморазвития; индивидуальную – владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту. Автор считает, что эти виды компетентности поддаются совершенствованию как самим педагогом, так и влиянием внешних воздействий, в частности, специально-организованным непрерывным образованием.

В отдельных работах и коллективной монографии (Ю. Турчанинова и Э. Гусинский) обсуждаются вопросы взаимосвязи инновационной деятельности, переподготовки, профессионального становления и развития педагога. Свою работу с педагогами ученые строят на основе гуманитарно-системной методологии, гуманистической психологии и теории личностно-ориентированного образования. Авторам удалось организовать образовательный процесс в системе повышения квалификации, где каждый его участник стал «активным субъектом собственного образования». Занятия строились так, что каждый из слушателей мог составить и реализовать собственную индивидуальную образовательную программу на две недели. Был реализован принцип сводности, т. е. слушатели оказывались каждый раз (у разных преподавателей) в группе нового состава, и, что немаловажно, эти группы объединялись не по должностным категориям, а по познавательным интересам. Такая форма занятий имеет очень много сложностей при организации (нарушение норм при составлении расписания, наполняемость групп, нагрузка отдельных преподавателей и т. д.), но обладает интересными, с точки зрения авторов, образовательными эффектами, в частности, свободой выбора содержания образования. Проблемой в данном подходе, на наш взгляд, является то, что индивидуальные образовательные программы чаще всего складывались естественно-стихийным путем (в основном содержание определялось исходя из желаний и потребностей слушателей) и на короткий промежуток времени.

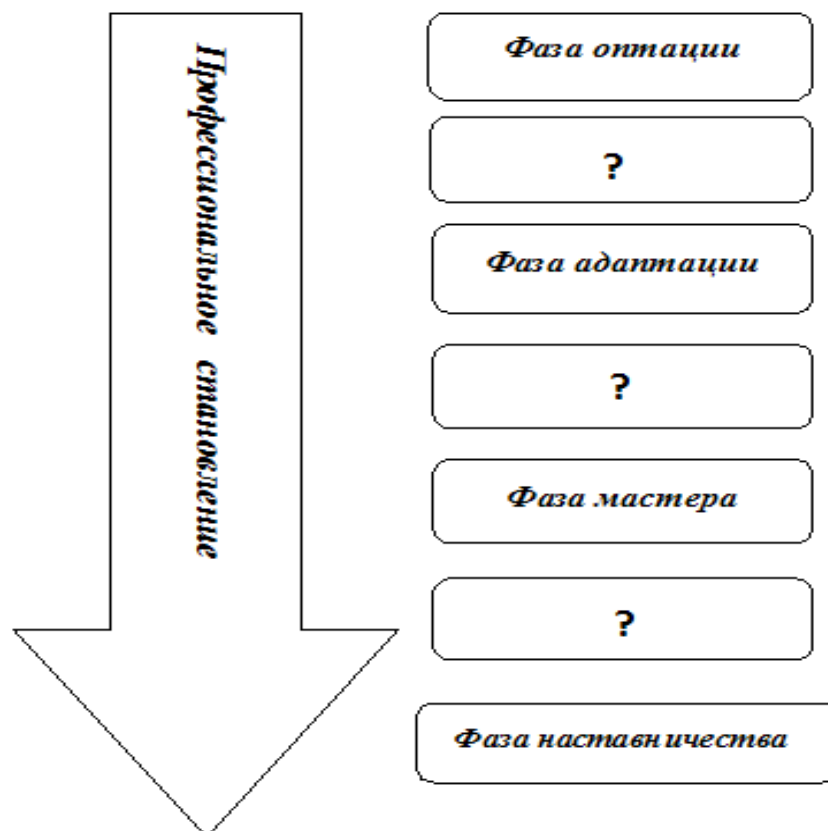
Таким образом, *профессиональное становление педагога* – длительный и многосторонний процесс, который начинается еще на допрофессиональном этапе социализации личности.

В различные периоды жизни профессиональное развитие имеет свои специфические особенности, связанные с требованиями профессиональной деятельности и складывающиеся в результате овладения педагогом совокупности теоретических знаний, способов их передачи в ходе овладения педагогической деятельностью.

Успешность, прогрессивность профессионального развитие педагога во многом связаны с адекватным профессиональным самоопределением личности, это позволяет преодолевать профессиональные трудности и определяет профессиональный путь педагога в целом.

Вопросы для размышления и контроля

1. Как в психологии понимают профессиональное становление? Дайте определение.
2. Раскройте сущность концептуальных подходов, объясняющих профессиональное становление педагога.
3. Какие выделяют уровни и стадии процесса профессионального становления педагога?
4. Существует ли взаимосвязь профессионального становления педагога и развития его профессионально-педагогической компетентности?
5. Какова особенность педагогической деятельности преподавателя вуза?
6. Какие факторы могут препятствовать профессиональному становлению преподавателя вуза на всех этапах профессионального пути?
7. Можно ли ускорить процесс профессионального становления педагога? Если да, то каким образом (средства, методы, способы и др.)?
8. Как будет проходить процесс профессионального становления преподавателя вуза, если на этапе профессионального самоопределения не было четкого осознания своих профессиональных целей, направленности, отсутствовал интерес к педагогической деятельности?
9. Дополните схему процесса становления (по Е.А. Климову). Раскройте содержание каждой фазы профессионального становления педагога, приведите примеры.



Фазы профессионального становления по Е.А. Климову

Литература

1. Педагогическая психология / под ред Л.А. Регуш, А.В. Орловой. СПб.: Питер, 2010. 416 с.
2. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. Томск: Изд-во ТГУ, 2013. 264 с.
3. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андроги-ческая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.
4. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инноваци-онный курс для подготовки магистров: учеб. пособие. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 320 с.
5. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
6. Гусинский Э.Н. Образование личности: пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. 136 с.

7. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., стер. М.: AcademiA, 2007. 240 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. 3-е изд., перераб., доп.. М.: Академический Проект; Мир, 2005. 336 с.
10. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
14. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 224 с.
15. Ордон У. Особенности профессионального развития польского учителя // Народное образование. 2005. № 1. С. 149–154.
16. Турчанинова Ю.И., Гусинский Э.Н. Переподготовка педагогических кадров и проблема инноваций в образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспоржака, А. Пинского. М.: Парсифаль, 1997. С. 297–325.
17. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 560 с.

2.3. Трудности профессионально-педагогической деятельности преподавателя и деструктивные аспекты его профессионализации

Несмотря на большой потенциал профессионально-педагогической деятельности, в профессионально-личностном развитии преподавателя высшей школы нельзя не остановиться на *деструктивных аспектах* его работы, которым и будет посвящено содержание данного параграфа.

Одним из факторов, оказывающих влияние на деструктивное профессиональное развитие преподавателя вуза, является следование *негативным установкам и стереотипам*. Перечислим некоторые из них: преподаватель дает «плохому» курсанту меньше времени на ответ, чем «хорошему», не задает ему наводящих вопросов и не дает подсказок, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому курсанту или сам дает правильный ответ, чаще порицает и меньше поощряет «плохого» курсанта, чем «хорошего», старается не замечать успехов такого курсанта, иногда вообще не работает с ним на занятии.

И, наоборот, при *позитивной установке* преподавателя в отношении определенного курсанта свидетельствуют следующие признаки: преподаватель дольше ждет ответа на поставленный вопрос, при затруднении в ответе задает наводящие вопросы, делает подсказки, поощряет улыбкой или взглядом, при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его, чаще обращается к такому курсанту взглядом на занятии.

Проявляя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» курсантам, преподаватель без специального намерения оказывает сильное влияние на обучающихся.

Отрицательную роль в профессиональном развитии, общении с курсантами и продуктивности профессионально-педагогической деятельности оказывают *негативные профессиональные стереотипы*. О.В. Салкова в педагогической деятельности преподавателей вуза установила ряд стойких профессиональных стереотипов, к числу которых относятся:

- построение учебного процесса по традиционной схеме (изложение – восприятие – воспроизведение – закрепление);
- предметно-методическая направленность в деятельности преподавателя в ущерб воспитательной;
- стремление сохранить привычный способ преподавания;
- абсолютизация контроля;
- доминирование собственной активности и подавление активности обучающихся на всех видах учебных занятий (лекциях, практических и лабораторных занятиях);
- перенос оценки успеваемости на оценку личности курсантов и наоборот;
- стремление к детализации и более полной передаче информации;
- замена организации учебной деятельности курсантов контролем за их поведением и др.

Следует также отметить, что процесс профессионального становления педагога сопровождается разнонаправленными изменениями. С.П. Безносков отмечает, что *профессиональная деятельность* оказывает достаточно мощное как формирующее, так и деформирующее воздействие на личность работника по сравнению с непрофессиональными видами деятельности.

Профессиональная деятельность педагога является одним из сложных видов деятельности. Основные трудности заложены в самой природе педагогического труда. *Во-первых*, чрезвычайно высокие требования к профессионально важным и личностным качествам, *во-вторых*, эмоциональная насыщенность профессии, высокий уровень стресса, *в-третьих*, публичность профессии и переизбыток общения, *в-четвертых*, неукоснительное требование постоянной работы над предметом, содержанием деятельности и развитием собственной личности, *в-пятых*, низкий уровень физического здоровья, во многом обусловленный особенностями профессионально-педагогической деятельности и образом жизни педагога, *в-шестых*, падение престижа про-

фессии и низкая заработная плата. Этот перечень не исчерпывается перечисленными факторами.

Одна из важных профессиональных тенденций современного образования – интенсификация труда преподавателя, увеличение объема работы и, к сожалению, сокращение времени на отдых, любимые занятия, продуктивный досуг. На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что огромный развивающий потенциал, заложенный в профессии педагога, реализуется лишь в узких границах, вместе с тем, чрезвычайно возрастает риск развития профессиональных деструкций и деформации личности педагога в целом.

Профессиональная деформация личности – это объективное явление, негативные эффекты которого могут быть элиминированы только посредством других, непрофессиональных факторов (социализация, воспитание и т. д.).

Это процесс и результат влияния субъектных качеств человека, сформированных со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности работника-профессионала.

Очень близким по значению можно считать понятие *профессиональной деструкции*. Деструкция (лат. destrucio) – разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо. Э.Ф. Зеер делает акцент на *дезадаптивном* влиянии профессиональных деструкций и рассматривает их как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса.

В наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены представители профессий типа «человек – человек». Это вызвано, по мнению С.П. Безносова, тем, что общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъект данного труда.

Интересным, на наш взгляд, можно считать подход С.А. Дружилова. Он рассматривает профессиональную деформацию как «искажение» психологической модели деятельности либо ее деструктивное построение. Автор анализирует профессиональную деформацию и деструкцию профессионала,

упрощенную трехкомпонентную психологическую модель профессии, которая включает в себя следующие составляющие: модель профессиональной среды, модель профессиональной деятельности, модель самого человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности).

В процессе профессионального становления изменениям подвергаются все уровни человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности). Проявляться же эти изменения будут в самых разнообразных ситуациях: в поведении (при вхождении в процесс профессиональной деятельности и при выходе из него), в самой деятельности, а также в профессиональном и непрофессиональном общении.

Отдельные аспекты этой проблемы освещены в работах С.П. Безносова, Р.М. Грановской, С.А. Дружиловой, Э.Ф. Зеера, Л.Н. Корнеевой, А.К. Марковой, Э.Э. Сыманюка и др. Исследователи отмечают, что деформации развиваются под влиянием условий труда и возраста. Деформации искажают конфигурацию личностного профиля человека и негативно сказываются на продуктивности труда

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию педагога, А.К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением учителя, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития.

Э.Ф. Зеер, обобщая результаты полученных исследований, также указывает, что с увеличением стажа работы начинает сказываться эмоциональное истощение, нарастает усталость, развивается повышенная тревожность. Происходит *деформация эмоциональной сферы* личности. Психологический дискомфорт провоцирует болезни и снижает удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Развитие профессиональных деформаций педагога определяется различными факторами:

– объективными, связанными с социально-профессиональной средой, социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, учебно-пространственной средой;

– субъективными, обусловленными личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений;

– объективно-субъективными, порождаемыми системой и организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

В современной педагогической литературе выделяются следующие *типы профессиональной деформации личности педагога*:

– общепедагогические деформации, которые характеризуются сходными изменениями личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью;

– типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функции педагогической деятельности в поведенческие комплексы;

– специфические деформации личности педагога, обусловленные особенностями преподаваемого им предмета;

– индивидуальные деформации, определяющиеся изменениями, происходящими с подструктурами личности и внешне не связанными с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для преподавателя навыков происходит развитие качеств, не имеющих на первый взгляд отношения к педагогической профессии.

Проведенное исследование Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюка и др. позволило определить состав педагогических деформаций.

Таким образом, было выделено 11 деформаций. Степень выраженности деформации определяется стажем работы, полом, содержанием профессиональной деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности педагога.

Кратко охарактеризуем основные профессиональные деформации педагога.

1. *Авторитарность* проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога, проявлении высокомерия и черт деспотизма.

2. *Демонстративность* – качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Эмоции яркие, выразительны в проявлениях, но неустойчивы и неглубоки.

3. *Профессиональный догматизм* возникает вследствие частого повторения одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач. Непринятие инноваций. Самоуверенность и завышенная самооценка. Догматизм развивается с ростом стажа работы в одной и той же должности, снижением уровня общего интеллекта, а также обуславливается особенностями характера.

4. *Доминантность* обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации определяется также индивидуально-типологическими особенностями личности. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиваться на основе акцентуации характера. Но в любом случае работа педагога создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, подавлении других и самоутверждении за счет своих подопечных.

5. *Профессиональная индифферентность* характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей работников. Профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Профессиональное равнодушие развивается на осно-

ве обобщения личного отрицательного опыта педагога. Эта деформация характерна для черствых, закрытых людей со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении.

6. *Консерватизм* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим работникам. Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у педагога предубеждение против инноваций. Сказываются также возрастные изменения личности. С годами растет потребность в стабильности, приверженность устоявшимся и отработанным формам и методам управления.

7. *Профессиональная агрессия* проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы обучающихся, приверженности к «карательным» воздействиям, требовании безоговорочного подчинения. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «тупица», «бездельник», «хам», «кретин» и т. п. Агрессивность как профессиональная деформация может обнаруживаться у педагога с ростом стажа работы, когда усиливаются стереотипы мышления, уменьшаются самокритичность и способность конструктивно решать конфликтные ситуации.

8. *Ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, неспособности и нежелании понять другого человека, преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений.

9. *Социальное лицемерие* педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания общества, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. Эта деформация с годами становится нормой социального поведения большинства педагогов.

10. *Поведенческий трансфер* (проявление синдрома ролевого трансфера) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих обучающимся и вышестоящим руководителям.

11. *Сверхконтроль* проявляется в чрезмерном сдерживании своих чувств, ориентации на инструкции, уходе от ответственности, подозрительной осмотрительности, скрупулезном контроле деятельности обучающихся.

В то же время Э.Э. Сыманюк останавливается на следующих видах *профессиональных деструкций* педагогов.

Выученная беспомощность – это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Данная деструкция возникает, когда педагог очень часто воспринимает отсутствие настоящей связи между его действиями по отношению к обучающимся, к самой работе и результатам этих действий в окружающей среде, когда педагог многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков. Развитию выученной беспомощности способствует авторитарный стиль управления педагогическим коллективом. Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов.

Профессиональный маргинализм. По мнению Е.П. Ермолаевой, профессиональный маргинализм – это личностная позиция непричастности и ментальная непринадлежность к общественно приемлемой для данной профессии профессиональной морали. Он опасен тем, что разрушает социально значимые профессиональные структуры и отношения. Потерявший профессиональную идентичность педагог не принимает на себя ответственность за происходящее, не разделяет гуманистические ценности. Особенно остро эта проблема обозначилась сейчас, когда система образования модернизируется, приоритетной целью образования провозглашается развитие личности обучающегося, а это невозможно без профессионального развития педагога. Характерными поведенческими признаками маргинализма являются: закры-

тость педагога в отношениях с коллегами, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает педагога функционально непригодным к выполнению педагогической деятельности.

Профессиональная стагнация – это снижение уровня профессиональной активности или полная ее остановка. Уровни выполнения профессиональной деятельности могут при этом сильно различаться. Но даже при высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации. В наименьшей степени стагнация наблюдается у педагогов гуманистической и познавательной (методической) центрации. Стагнации способствует то обстоятельство, что педагог ежегодно преподает определенный учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения.

Анализ эмпирических исследований в отечественной и зарубежной психологии позволяет сделать вывод, что среди преподавателей вузов, в том числе и вузов МВД России, возрастает риск развития синдрома *психического выгорания* как одного из сложных феноменов, оказывающих очень серьезное негативное воздействие на личностно-профессиональное развитие специалиста.

Существуют различные подходы к определению *синдрома психического выгорания*.

Так, В.В. Бойко рассматривает *эмоциональное выгорание* как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижение их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

А. Пайнс, Р. Кочунас понимают термин «*синдром сгорания*» как сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки.

Н.Е. Водопьянова выделяет *синдром выгорания (burnout)* как феномен личностной деформации, представляющий собой многомерный конструкт, набор негативных психических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения.

Психическое выгорание – состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Из приведенных выше определений синдрома психического выгорания становится понятно, что в различных литературных источниках этот феномен имеет различные названия: профессиональное «выгорание», феномен «сгорания», синдром «эмоционального выгорания», профессиональное «выгорание», психическое «сгорание». Такое же многообразие названий наблюдается и в современных научных взглядах и концепциях. Несмотря на то, что в настоящее время этот термин приобрел диагностический статус и введен в МКБ-10 (раздел Z73 – Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью), существуют терминологические разночтения, которые главным образом связаны с научной неразработанностью проблемы феномена выгорания и приверженностью исследователей к той или иной научной теории.

Однозначного ответа на вопрос, что такое психическое выгорание, на сегодняшний день нет.

Объясняя сущность выгорания, некоторые авторы отождествляют его со стрессом. Так, В.В. Бойко указывает на то, что эмоциональное выгорание – это динамический процесс, который возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Другие исследователи склоняются к тому, что психическое выгорание есть форма деструктивного поведения, складывающаяся в процессе профессионализации, в профессиях типа «че-

ловек – человек». Также существует точка зрения, что синдром выгорания – это в целом нормативное явление, выступающее одной из форм профессиональной защиты, являющееся не только не патологическим, но даже позитивным феноменом, т. е. выполняющим положительную функцию.

Таким образом, в настоящее время нет единого представления о сущности *психического выгорания*, детерминантах и закономерностях развития этого явления.

В профессиональной деятельности преподавателя вуза МВД России результатом психического выгорания является: формирование циничной, негуманистической позиции по отношению к субъектам учебной деятельности (обучающимся), безразличие, снижение собственной инициативы, обесценивание значимости своей профессиональной деятельности. Для «выгоревших» педагогов также характерны эмоционально-нравственная дезориентация, отсутствие эмпатии, использование ограниченного репертуара рабочих действий, игнорирование требований профессии, догматизм, ригидность и доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам и обучающимся.

Становится очевидным, что преподаватель, подвергнувшийся «выгоранию», не может эффективно решать учебно-воспитательные задачи, а также не только развивать и обучать курсанта, но и нести ответственность за его здоровье и способность к адаптации в социуме. «Выгоревший» педагог перестает видеть свои жизненные перспективы, строить планы и позитивно смотреть в будущее.

Нельзя не отметить, что определенный уровень «выгорания» неизбежен, так как профессиональное развитие – это не только приобретения, но и потери. Вместе с тем, развитие синдрома психического выгорания и формирование профессионализма, компетентности – это разнонаправленные и противоположные процессы.

Сегодня при оценке профессиональных качеств и педагогических умений используется понятие «компетентность». Особенно актуально эта про-

блема звучит в настоящее время, в связи с реформированием российского образования.

Традиционно в основе психического выгорания выделяют две основные группы детерминирующих факторов: *индивидуальные* (пол, возраст, уровень образования, индивидуально-типологические и характерологические особенности, предметная направленность, локус контроля и т. д.), *организационные* (уровень заработной платы, рабочая нагрузка, продолжительность труда, условия деятельности, стиль управления, материальные и моральные поощрения и др.). Некоторые авторы выделяют третью группу факторов, рассматривая *содержательные аспекты деятельности* как самостоятельные. Для преподавателей вузов МВД России такими факторами могут быть постоянно возрастающие требования к профессионально важным и личностным качествам педагога, что создает дополнительное напряжение и внутренний конфликт в случае отсутствия или расхождения у педагога профессиональных и личностных качеств с требованиями профессии. Важной в педагогической профессии является также необходимость постоянной работы не только над преподаваемым предметом, но и над своим личностным развитием. Немаловажное значение имеет такой фактор, как учет в деятельности психологических особенностей курсантов (половозрастных, индивидуальных, склонностей, интересов). Педагог должен уметь понять, «вжиться», идентифицироваться с курсантом, прожить определенный промежуток времени в логике обучающегося. Как справедливо отмечает С.П. Безносков, такая трансформация не проходит для личности самого педагога бесследно и нередко ведет к глубокой профессиональной деформации. Необходимо не просто учитывать эти особенности, но и бережно относиться к внутреннему миру каждого ребенка.

Проявления синдрома психического выгорания крайне многообразны: от усталости до отчаяния, ощущения пустоты и разочарования в своем профессиональном выборе. Можно отметить следующий перечень основных симптомов: усталость, утомление, истощение, психосоматические недомога-

ния, бессонница, негативное отношение к субъектам деятельности и самой работе, скудость репертуара рабочих действий, злоупотребление психоактивными веществами (табаком, кофе, алкоголем, наркотиками), отсутствие аппетита или, наоборот, переедание, негативная «Я-концепция», агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбуждения, гнев), угнетенное настроение и связанные с ним эмоции (цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, состояние апатии, депрессии, утрата жизненного и профессионального смысла, переживание чувства вины).

На сегодняшний день приоритетной является научная позиция, согласно которой синдром психического выгорания включает в себя *три основные составляющие*: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Под *эмоциональным истощением* понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. *Деперсонализация* предполагает циничное отношение к труду, *редукция профессиональных достижений* – возникновение у сотрудников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Синдром психического выгорания оказывает влияние на все уровни функционирования психики: психофизиологический, социальный и духовный. Так, деструктивные изменения на *психофизиологическом* уровне проявляются через такие симптомы, как повышенная утомляемость, хроническая эмоциональная напряженность, развитие различных психосоматических расстройств и т. д.

Негативные изменения на *социальном* уровне функционирования психики выражаются в личностно-эмоциональной отстраненности, негативном, дегуманистичном отношении к субъектам труда, частых конфликтах и манипуляциях в сфере социального взаимодействия, а также пессимистичном и циничном настроении.

Но наиболее серьезные изменения под влиянием *синдрома психического выгорания* происходят на духовном уровне, затрагивая глубинные личностные структуры. Крайней формой «выгорания» выступает отрицательная жизненная установка: чувство беспомощности и бессмысленности жизни и, наконец, экзистенциальное отчаяние. Вместе с тем, обращает на себя внимание то, что эти переживания затрагивают ценностно-смысловую организацию личности и приводят к перестройке и трансформации системы личностных смыслов. Эмоциональное состояние сходно при этом с переживаниями в данном случае не только профессионального, но и острого духовного кризиса, выраженного ощущением утраты самоидентификации и самоуважения, душевной болью, потерей цели и веры, чувством одиночества и ненужности.

Отмеченные выше последствия отрицательного влияния психического выгорания дают основание рассматривать его как острое кризисное состояние, оказывающее деструктивное влияние не только на профессиональное развитие и социальное взаимодействие в процессе профессионально-педагогической деятельности, но и на качество и удовлетворенность своей внепрофессиональной жизнью.

Учитывая особую актуальность и остроту проблемы высокой подверженности *синдрому психического выгорания педагогов*, можно констатировать, что существует не только научный, но и практический запрос на всестороннее изучение синдрома психического выгорания, а также разработку комплексных мероприятий, направленных на профилактику психического выгорания и коррекцию уже имеющихся расстройств.

Анализ литературных источников, посвященных проблеме синдрома психического выгорания в профессионально-педагогической деятельности, и результаты собственных исследований позволили сформулировать ряд рекомендаций, направленных на индивидуальную профилактику синдрома психического выгорания.

1. Качественный разнообразный отдых. Можно руководствоваться следующим принципом: а) минимум 2 раза в год по 2 недели; б) минимум сутки в неделю; в) минимум 2 часа в сутки.

2. Внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация.

3. Культивирование других интересов, не связанных с профессиональной деятельностью. Занятие хобби, создание разнообразия в своей внепрофессиональной жизни. По мнению Д.Б. Четверикова, таких дополнительных типов деятельности должно быть не менее четырех.

4. Поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, умеренное занятие спортом. Периодическое проведение курса витаминотерапии.

5. Удовлетворяющая социальная жизнь: встречи с друзьями, просмотр кинофильмов, посещение театра, чтение интересной литературы.

6. Участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом.

7. Самостоятельное овладение некоторыми психотерапевтическими техниками: медитация, аутогенная тренировка.

8. Анализ своей профессиональной биографии. Следует задать себе следующие вопросы. Правильно ли мною сделан выбор профессиональной деятельности? Кто повлиял на выбор профессии? Осознаю ли я смысл своей профессиональной деятельности и принимаю ли я его? Приносит ли мне моя работа удовлетворение? Что в ней мне особенно нравится, а что нет? Изменилось ли отношение к работе, и в каком направлении (положительном или отрицательном)? Как я переживаю трудности и неудачи в работе? Какие способы разрешения своих профессиональных проблем я использую, и насколько они эффективны? Как ко мне относятся обучающиеся и коллеги? и т. д.

9. Определение своего «эмоционального барометра»: а) определение ситуаций, которые вызывают стрессовое напряжение; б) отслеживание, как проявляется стрессовое напряжение (мышечное напряжение, чрезмерное эмоциональное возбуждение, рассеянность, нарушение сна, потеря аппетита

или наоборот переизбыток и др.; в) выявление наиболее часто используемых способов снятия напряжения, с оценкой их эффективности (с этой целью лучше всего вести дневник самонаблюдения своего эмоционального состояния, где также можно проводить самоанализ различных профессиональных затруднений, в том числе самодиагностику признаков психического выгорания).

10. Развитие в себе оптимизма, эмпатии, устойчивости к неудачам, открытости новому опыту, способности к самоанализу, эмоциональной и поведенческой гибкости, адекватной самооценки и разумного чувства ответственности.

Таким образом, выступая сложным, комплексным, многоаспектным и трудно корригируемым состоянием, *психическое выгорание* сопровождается умственным, волевым, физическим и эмоциональным истощением, также часто осложненным деперсонализацией и нравственной деформацией.

На наш взгляд, важно отметить, что *психическое выгорание* – состояние кризисного характера. Его последствия глубоко деструктивны, потому что зачастую происходит деформация нравственной сферы педагога и утрата профессиональных смыслов. Это особенно тревожный момент, так как эффективность и результативность деятельности педагога напрямую связаны с его этической направленностью, ценностным отношением к труду.

Вопросы для размышления и контроля

1. Что понимают под профессиональной деформацией личности? Дайте определение.
2. Какие факторы обуславливают развитие профессиональных деформаций личности педагога?
3. Какие типы профессиональных деформаций личности педагога Вам известны?
4. Что понимают под синдромом психического выгорания?
5. Какие Вы можете назвать способы индивидуальной профилактики развития синдрома психического выгорания?

6. Как Вы думаете, почему профессиональная деятельность педагога, несмотря на ее огромный нравственно развивающий потенциал, может оказывать очень сильное деформирующее воздействие на личность педагога?

7. Каким образом можно снизить риск развития профессиональных деформаций? Возможно ли вообще избежать деформации личности в ходе осуществления профессиональной деятельности?

8. Как Вы думаете, почему процесс формирования профессиональных деформаций личности мало осознаваем педагогом? Какие признаки, незначительные нюансы указывают на начало формирования профессиональной деформации или синдрома психического выгорания у преподавателя?

Литература

Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогагическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Безносков С.П. Профессиональные деформации личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

Бойко В.В. Энергия эмоций: Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая сила эмоций, методики для изучения эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.

Гафнер В. Профессиональная деформация и компетентность педагога // Основы безопасности жизни. 2004. № 10. С. 22–24.

Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности // Прикладная психология. 2004. № 2. С. 56–61.

Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов, обучающихся по психологиче-

ским специальностям. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.

Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.

Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2000. 240 с.

Ожогова Е.Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2008. 229 с.

Гришина Н.В. и др. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2006. 480 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 304 с.

Сыманюк Э.Э. Тукачев Ю.А. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления профессионального опыта // Образование и наука. 2005. № 4(34). С. 45–49.

2.4. Типология личности преподавателя высшей школы и стили взаимодействия с курсантами

Индивидуально-личностные проявления в ходе выполнения профессионально-педагогической деятельности и система отношений с обучающимися, коллегами позволяет выделить типы личности преподавателя высшей школы.

Немецкий психолог В. Шрамль в рамках классического аналитического подхода предлагает следующую классификацию (типологию) педагогов.

«Принуждающий» тип. Такие педагоги любят порядок во всем, не допускают ни малейшего отклонения от сложившихся правил и норм, не склонны к изменениям в своей работе. Нарушения порядка и дисциплины вызывают у такого педагога раздражение, непослушание воспринимается

ими как посягательство на личность. Из страха потерять контроль над собой и обучающимися принуждающий педагог стремится преодолеть сопротивление строптивых учеников любой ценой. При неподавленной агрессивности педагог проявляет авторитарно-доминирующее поведение, частично с садистскими наклонностями.

«Фаллический» тип. Такие педагоги энергичны, активны, но легко разочаровываются, если их усилия не приносят мгновенных результатов. Основная их потребность – быть значимыми в глазах окружающих.

«Депрессивный тип». Педагоги этого типа зависимы от любви обучающихся. Малейшее проявление недоброжелательности со стороны учеников вызывает у них чувство несостоятельности и вины.

«Нарциссический» (эгоцентрический) тип. Не способен к подлинному межличностному взаимодействию, так как ставит в центр всего происходящего себя. В большинстве случаев педагоги такого типа имеют невротические тенденции и не способны к педагогической деятельности.

В рамках психоаналитического подхода эффективным признается тот педагог, который стремится к психологической зрелости. Главными критериями зрелости выступают стремление человека работать, создавая нечто ценное и полезное, способность любить других ради них самих, а не за то, что окружающие соответствуют подсознательным установкам, сформировавшимся в результате детских фиксаций.

Проведенное нами пилотажное исследование среди курсантов и слушателей заочного факультета показало, что среди современных преподавателей они выделяют следующие группы:

– «вечные студенты» – они понимают курсантов, видят в них личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;

– «бывшие моряки» – пытающиеся установить военную дисциплину в вузе; под словом «дисциплина» эти люди понимают тотальное безоговорочное принятие их точки зрения, они ценят «рабство», а не интеллект и умение

логически мыслить, пытаются задавить личность, «я» курсанта путем административных мер;

– группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют курсантам делать все, лишь бы им не мешали.

По мнению тех же курсантов и слушателей, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе – «преподаватель-стандарт»: знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни курсантам.

Выделив ролевые позиции преподавателя, обратимся к рассмотрению стилей взаимодействия с курсантами.

Авторитарный стиль предполагает, что преподаватель занимает активную и директивную позицию, оставляя курсантам роль пассивных исполнителей в учебном процессе. Четкость инструкций и заданий, своевременный контроль их выполнения являются хорошими организующими факторами учебной деятельности курсантов. Однако часто недостаточно обосновывается необходимость тех или иных заданий в рамках общих целей учебной деятельности. Недооценивается положительное значение таких качеств, как осознанность, самостоятельность и инициативность. Курсант для такого преподавателя не субъект учения, а только объект. Он исходит из усредненного представления о курсанте и абстрактных требований к нему.

Авторитарный преподаватель консервативен и субъективен в отношении к курсанту. Он предпочитает характеризовать учащихся как недисциплинированных, ленивых, безответственных; дисциплинирующие воздействия и отметки считает наиболее важными факторами организации учебных заданий, предпочитает недооценить курсанта, чем переоценить. Он не критичен по отношению к своей педагогической деятельности и не умеет признавать свои ошибки.

Демократический стиль взаимодействия заключается в том, что преподаватель проявляет активность и инициативность, но в то же время дает курсантам возможность для проявления собственной активности в учебном

процессе, учебные задания формулирует ясно, оставляя при этом свободу для проявления творческой инициативы. Такой преподаватель аргументирует значение отдельных заданий в рамках общих целей учебного курса. В организации учебных занятий он опирается на личный опыт курсантов, специфику их потребностей и возможностей.

Требовательность к курсантам сочетается с уважением к их личности и индивидуальности. При этом сохраняются равные общие требования для всех курсантов.

Этот преподаватель объективен в оценках курсантов, не демонстрирует стереотипных негативных установок, предпочитает переоценить учащегося, нежели недооценить. Акцент делает на организации содержательной и целесообразной учебной деятельности, а не на дисциплинирующих воздействиях и отметках.

Он способен к объективной критике собственной деятельности, умеет признавать допущенные ошибки и исправлять их, не теряя при этом собственного достоинства.

Либеральный стиль предполагает то, что преподаватель занимает пассивную и попустительскую позицию в организации учебных занятий, является недостаточно требовательным. В такой ситуации курсанты проявляют доминирующую активность и субъектные качества. На занятиях часто ощущается недостаток организующей функции преподавателя. В результате имеет место анархия в организации учебных занятий, постановке и выполнении требований. Такой преподаватель не придает значения обоснованию необходимости выполнения тех или иных заданий или проявляет недостаточно целесообразную аргументацию. Нетребовательность к курсантам порой сменяется ригидной требовательностью. Это порождает неопределенность ожиданий курсантов.

Для либерального преподавателя характерны ситуативность и непоследовательность в оценках курсантов, часто имеет место необъективность и неоправданный оптимизм. Представления о конкретном курсанте бывают

иллюзорны. Преподаватель склонен к учету индивидуальности курсанта и пониманию его особых обстоятельств и, соответственно, чрезмерному снижению требовательности к нему. Не стремится дисциплинировать курсантов. Часто ему не удается организовать содержательную и целесообразную учебную деятельность.

Проявления самокритичности имеют ситуативный характер; признает свои ошибки, однако обычно не исправляет их.

Вопросы для размышления и контроля

1. Раскройте основные типы личности преподавателя высшей школы.
2. Как складывается взаимодействие студентов с различным типом личности преподавателя высшей школы?
3. На какой тип личности следует ориентироваться в собственном профессиональном развитии? Какой тип личности преподавателя высшей школы является наиболее оптимальным?
4. Раскройте основные стили взаимодействия преподавателя высшей школы. Дайте психологическую характеристику.
5. Какой стиль взаимодействия со студентами можно считать наиболее оптимальным?
6. Какие, на Ваш взгляд, условия и факторы влияют на формирование того или иного типа личности преподавателя вуза?
7. Существует ли взаимосвязь между определенным типом личности преподавателя вуза и стилем взаимодействия с курсантами? Приведите примеры.
8. Можно ли изменить преподавателю свой тип личности и стиль взаимодействия? Ответ обоснуйте.
9. Всегда ли эффективен демократический стиль взаимодействия? Возможны ли ситуации, когда наиболее приемлемым стилем взаимодействия является авторитарный или либеральный? Приведите примеры.

10. Как могут соотноситься личностные особенности курсантов (самооценка, уровень притязаний, темперамент, характер и др.) со стилем взаимодействия преподавателя?

Литература

Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.

Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогиогическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Academia, 2005. 477 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2003. 303 с.

Глава 3. Дидактика высшей школы

3.1. Общее понятие о дидактике высшей школы

Что представляет собой современная дидактика высшей школы? Какими были основные дидактические концепции в классический и неклассический периоды развития теории обучения в высшей школе, что происходит с ними сегодня? Какой станет дидактика высшей школы в ближайшем будущем? Попытки ответить на эти и другие вопросы предпринимаются в данном параграфе.

Дидактику (от греч. *didaktikos* – поучающий) традиционно определяют как относительно самостоятельную часть педагогики, изучающую содержание, закономерности, принципы и методы образования и обучения, как общую теорию и методику обучения. Она призвана в конечном итоге дать педагогу-практику, (воспитателю дошкольного учреждения, учителю, педагогу средней специальной и высшей школы и т. д.) ответы на ключевые вопросы образовательной практики (Во имя чего и для чего учить (цели и ценности образования)? Кого обучать? Когда начинать систематическое обучение? Где учить? Чему учить (содержание образования)? Как учить (методы, приемы, технологии)? Как создать условия для полноценного и эффективного образования?).

Дидактика как часть педагогики изучает цели, содержание, закономерности, условия, методы воспитания и развития личности. Но в предмете дидактики должна отразиться специфика именно обучения и образования. Поэтому необходимо исходить из того, что обучение – это воспитание и развитие в процессе учебной деятельности: учебно-познавательной, учебно-практической, а также исследовательской (для вуза). Следовательно, предмет дидактики – воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности

Многие исследователи утверждают, что предметом дидактики выступает основное дидактическое отношение «учитель – ученик», «педагог – сту-

дент (курсант)», ссылаясь при этом на слова А.С. Макаренко о том, что не сам человек, а педагогические отношения являются предметом педагогики. Мы солидарны с точкой зрения В.И. Загвязинского, что такая трактовка не учитывает несколько принципиально важных аспектов.

Во-первых, в обучении существенное значение имеет не только общение в системе «педагог – обучающийся», но и познание, выраженное в отношении «обучающийся – изучаемый материал».

Во-вторых, субъективные человеческие отношения есть не только отношения между личностями или между личностью и миром (действительностью), но и отношения личностей. Воспитательные, в том числе дидактические, отношения не могут не включать человека, не охватывать личности как ученика, так и педагога. Иначе мы получим обезличенную, «бесчеловечную» педагогику. Взгляды, чувства, мысли, оценки, способы деятельности обучающегося в учебном процессе не могут быть вынесены за рамки дидактики, хотя их специально изучает психология. То же самое относится к личности педагога, его замыслам, идеям, творческому потенциалу.

Важно в дидактическом плане и отношение «педагог – изучаемый материал», ибо это связано с отбором материала, проектированием, конструированием предстоящих актов обучения.

Предметом дидактики служит и анализ процесса и результатов педагогической деятельности со стороны самого педагога или оценивающих его действия экспертов. Предмет дидактики, таким образом, необычайно многогранен и сложен.

Он включает все три субъекта обучения: учителя, ученика и обучающийся коллектив (класс, группа), все основные дидактические отношения: «ученик – учитель», «ученик – изучаемый материал», «учитель – изучаемый материал», а также отношения: «учитель – класс» и «ученик – класс».

Итак, предметом дидактики является регулирование и совершенствование указанных отношений, создание условий для развития и совершен-

ствования всех субъектов учебного процесса, а также личности в процессе самообразования (В.И. Загвязинский)

В чем же заключаются особенности дидактики высшей школы? С чем связано возникновение дидактики высшей школы, в чем ее отличие от школьной дидактики? Правомерно ли считать дидактику высшей школы относительно самостоятельной отраслью педагогики?

Полагаем, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к истории ее становления и развития.

В 70-х гг. XX в. С.И. Архангельский в работе «Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе» вполне обоснованно заявил: «что касается теории обучения в высшей школе, то ее просто нет, а жизнь настоятельно требует ее необходимого и скорейшего формирования. Причем не по образу и подобию школьной дидактики, а исходя из задач собственного научного понимания всей сущности и специфики высшей школы в ее закономерном функционировании и прогрессивном развитии»⁵.

Проследить процесс трансформации теории обучения в высшей школе и получить представление о перспективах ее развития возможно, опираясь на учение В.С. Степина о трех типах научной рациональности: классическом, неклассическом и постнеклассическом.

По признанию ученых, начальный этап (*классический период*) в развитии дидактики высшей школы отсутствовал, так как она развивалась вместе с дидактикой школы (классической дидактикой), не выделяясь из нее в отдельную теорию.

Для науки этого периода характерна механическая картина мира, объектом исследования выступает простая система, свойства которой определяются свойствами ее элементов.

Высшие учебные заведения, появившиеся в Европе (XII–XIII вв.), стали развивать идеи об обучении в высшей школе. В основном они передавались

⁵ Архангельский С.И. Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе. М.: Знание, 1973. С. 62.

через общение, наблюдение за работой преподавателей: о лекции как основной форме обучения, о важности дискуссий между студентами и преподавателем, о практических работах по отдельным предметам, об экзаменах и т. д. Дальнейшее развитие дидактики высшей школы шло под влиянием социокультурных факторов: именно в это время потребовались новые научные знания и квалифицированные специалисты для развития науки и производства в феодальном обществе.

Развитие дидактических идей исследователи связывают с именем немецкого ученого В. Ратке (или Ратихия). По общему признанию современных ученых, именно он впервые употребил термин «дидактика». В своих работах «Мемориал» (1613 г.) и «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619 г.) он обосновывает необходимость руководствоваться в процессе обучения такими дидактическими принципами, как природосообразность, последовательность и систематичность, прочность, доступность, опора на индукцию и опыт в обучении и др. Я.А. Коменский, развивая идеи В. Ратке, создает условия для возникновения дидактики как теории обучения.

Работы великих дидактов того времени: Я.А. Коменского, В. Ратке, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева – были посвящены описанию всеобщих начал обучения, требований к учителю и ученику, однако вопрос об их единстве, о создании дидактической системы не ставился.

Ведущей была не идея обоснования научных закономерностей и принципов обучения, которые связали бы этот процесс в единую систему, а идея поиска универсального метода (или искусства «всех учить всему»), т. е. дидактика на классическом этапе развивалась как прикладная наука.

Центральный принцип классической дидактики – природосообразность – рассматривался классиками по-разному, но, по их общему признанию, процесс обучения должен представлять собой четкий слаженный механизм, ориентированный на естественный ход событий. Обучение – это искусство помогать естественному стремлению человека к развитию, основывающемуся

на гармонии впечатлений, усваиваемых учеником, со степенью развития его духовных сил. Дидактическая система предельно ясна и конкретна, она призвана ответить всего на два вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». Классическими ответами на первый вопрос стали две противоположные теории – формального (И.Ф. Гербарт) и материального (Г. Спенсер) образования.

Н.В. Бордовская, А.А. Реан дают следующую характеристику данных концепций.

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедист» считает, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Данное направление характеризуется переоценкой субъективно-процессуальной стороны образования. Его сторонники (Э. Шмидт, А.А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я.В. Давид, А.Б. Добровольский) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит), – главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (А. Б. Добровольский). По мнению представителей данной школы, математика и классические языки (греческий и латинский) наиболее

успешно решают задачи обучения. Поэтому в образовании человека им отдается предпочтение.

Несмотря на то что К.Д. Ушинский и другие педагоги – последователи классиков критиковали обе концепции за их односторонность и высказывали мнение, что отбор материала для обучения должен учитывать оба фактора – полезность и умственное развитие, а также «проблему различия и взаимодействия», эти концепции пережили своих критиков, оставив наследство дидактике XXI в.

Формирование классической дидактики продолжалось в течение трех столетий. В ее контексте основная роль преподавателя – транслятор культуры, «передатчик знаний», а обучающийся выступает как пассивный реципиент, главная задача которого – запомнить, заучить эти знания. Такая эмпирическая модель образования способна только отражать менталитет определенной исторической эпохи, в которой формируется определенный тип мышления, но не порождать его. Дидактические концепции, возникшие в эпоху распространения классической рациональности, сегодня уже во многом утрачивают свое значение для современной дидактической теории.

Нужно отметить, что самым главным в анализе дидактики классического этапа является то, что основной ее целью была не проблема поиска объективных закономерностей, которые связали бы всю теорию обучения воедино, *а конструирование принципов и методов обучения.*

Резюмируя сущность данного этапа, отметим, что становление дидактики высшей школы в классический период было обусловлено следующими факторами:

– *особенностями классической рациональности*, которую характеризуют механическая картина мира, обобщение опытных фактов, наглядность и очевидность теории, абсолютизация истины и т. д. как ведущие методы исследования;

– *опытом работы высших учебных заведений Античности и Средневековья*: принципы историчности и систематичности в обучении, идеи о

необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей человека в процессе обучения, о развитии самостоятельности мышления, о связи изучаемого с жизнью и т. д.;

– *открытиями классиков дидактики* принципов природосообразности, последовательности, систематичности, прочности, доступности, наглядности и т. д.; обоснованием универсального подхода «всех учить всему»; дидактическим энциклопедизмом и дидактическим формализмом.

Временем распространения *неклассического типа* научной рациональности принято считать конец XIX – первую половину XX вв.

В этот период получает распространение кибернетическая картина мира, в которой объектом изучения выступает сложная система, обладающая системным качеством целого, не сводимого к свойствам образующих его элементов.

Основным методом построения теорий становится выдвижение гипотез и их проверка в ходе исследования. При этом становится важным то, каким способом и какими средствами мышление познает мир. Возникает новое понимание разума как становящегося вслед за развитием деятельности человека, появлением ее новых видов, целей и средств. Научные результаты носят вероятностный характер и зависят от способов постановки вопросов. Теория рассматривается как способ познания, инструмент, с помощью которого человек познает мир.

На этапе *неклассического развития* науки основной характеристикой мышления ученого является то, что он начинает обращать внимание не только на ставшее, но и на становящееся. Если взглянуть в этой логике на высшее образование, то легко заметить, что основой деятельности будущего специалиста является анализ ставшего, уже имеющегося в практике деятельности в той или иной отрасли. Преподаватель выступает в функции модератора, фасилитатора, который помогает обучающимся осмысливать учение. Значимой характеристикой этого этапа развития науки и образования является учет субъектной позиции обучающегося. Будущий профессионал осмысливает

структурные и функциональные связи внутри изучаемой науки. Неклассическая научная рациональность дала дидактике высшей школы импульс к развитию ее теоретических оснований, систематизации дидактического знания, стимулировала научно-педагогический поиск в направлении технологий обучения. Однако не все идеи *неклассики* находят свое подтверждение в современных условиях распространения постнеклассической рациональности.

Именно в это время правомерно говорить о выделении теории обучения в высшей школе в самостоятельную отрасль дидактики.

В отечественной педагогической науке основы дидактики высшей школы изложены в трудах С.И. Архангельского, Г.И. Шукиной, И.Т. Огородникова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, В.И. Загвязинского и др.

В связи с развитием науки и общества требования к профессиональной подготовке специалистов многократно возросли, и соответственно этим вызовам возросли требования к дидактическому обеспечению образовательного процесса в вузе, появились соответствующие исследования. Предмет дидактики *в неклассический период* усложняется, приобретает двойственный характер.

С одной стороны, дидакты исследуют закономерности процесса обучения и на их основе разрабатывают *систему дидактических принципов*, с другой стороны, предметом дидактики становится *конструирование процесса* обучения, более эффективного, чем существующий в массовой практике. Такая ситуация порождает множество законов, закономерностей и принципов, так и не оформившихся в единую систему. Распространение нового идеала научности приводит к расширению состава основных дидактических вопросов. Классическая формула «всех учить всему» уже не соответствует запросам образовательной практики и принципиально не выполнима.

Дидактика высшей школы пересматривает ответы на классические вопросы и ставит новые – неклассические: «Кого учить?» – требования к студентам вуза; «Кто учит?» – особенности профессиональной деятельности преподавателей; «Зачем учить?» – цели обучения в высшей школе.

Дидактика высшей школы *выделяется в отдельную теорию*, появляются специфические направления дидактических исследований: модель будущего специалиста, профессиограмма, лекционно-семинарская система, оптимизация и индивидуализация процесса обучения в вузе, организация научной, самостоятельной работы студентов (курсантов) и производственной практики и т. д.

Со второй половины XX в. начинается распространение *постнеклассического типа* научной рациональности с его синергетической картиной мира. Объектом исследования в современных теориях становится саморазвивающаяся система. Широкое распространение получают междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности, исследовательские цели дополняются целями экономического и социально-политического характера. Междисциплинарность порождает сращивание теоретических и экспериментальных, прикладных и фундаментальных исследований, интенсификацию связей между ними. Объектами исследования становятся настолько сложные системы, что без междисциплинарности эффектов их системности можно и не обнаружить.

Для дидактики высшей школы такое изменение взглядов на объект исследования приводит к проникновению нелинейных процессов в дидактические основания высшего образования. *В постнеклассический* период развития дидактики обогащаются основные дидактические закономерности. Если классические дидактические закономерности характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием образования, то в числе закономерностей, возникших в постнеклассический период, в дидактике высшей школы называют моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.

Разработанная А.А. Вербицким теория контекстного обучения позволила обосновать закономерность, которая сегодня по праву может считаться одной из центральных в дидактике высшей школы. Происходит процесс активной трансформации классических принципов дидактики. Фундаментали-

зация вузовского обучения эволюционирует от стремления к освоению энциклопедического набора знаний из различных областей к овладению фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений.

В постнеклассической дидактике фундаментализация образования также означает концентрацию учебного материала и формирующегося у обучающихся когнитивного опыта вокруг основных категорий, освоение которых необходимо для решения профессиональных задач. Многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных, гуманитарных технологий) за короткие промежутки времени повышают требования к мобильности всего образовательного процесса и, прежде всего, его субъектов – студентов (курсантов) и преподавателей.

Изменения, происходящие сегодня в мире: ускорение темпов жизни, возникновение и скорое отмирание новых профессий и типов занятости – ставят вопрос об образовательных результатах и способах их измерения. Пользуясь терминологической рамкой постнеклассической дидактики, новые вопросы, которые дополняют уже существующие, можно сформулировать таким образом: «Каковы образовательные стратегии?», «Каковы образовательные результаты?», «Как измерить образовательный результат?» «Какие компетенции формируются?», «Каким должен быть процесс обучения, чтобы формировались компетенции?», «Какова архитектура учебного процесса?» и т. д. Происходит смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии к социальному капиталу и способности к адаптации, устаревание классического «образования для жизни» и переход к постнеклассическому «образованию через всю жизнь». В этих условиях дополняется ответ на вопрос: «Кого учить?». В орбиту дидактики высшей школы попадают не только обучающиеся, но и специалисты, уже имеющие профессиональное образование, – образование становится непрерывным.

Изменения происходят и на терминологическом уровне. В постнеклассический период свое место в дидактических исследованиях прочно заняли новые понятия: сопровождение, практикоориентированность, нелинейность, модульность, компетентность, достижения, успех, мобильность, конкурентоспособность, рейтинг, кредит, учебно-профессиональные задачи, учебная информация, кейс, проект и т. д.

Кроме того, происходит ротация основных дидактических отношений. В *классической дидактике* важными считались отношения «студент (курсант) – изучаемый материал», эти отношения во многом определяли специфику традиционной высшей школы, подчеркивали значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов (курсантов) с учебной информацией.

В *постнеклассический период* в дидактике высшей школы эти дидактические отношения заменяются отношениями «студент (курсант) – учебно-профессиональная задача», «студент (курсант) – учебный проект», что подчеркивает ориентацию процесса обучения в высшей школе на контекстно-компетентностный подход.

Несмотря на то что дидактика высшей школы является относительно молодой отраслью дидактики, за последние 30–50 лет она сделала значительный шаг в своем развитии. Так окончательно и не оформившись в целостную теорию, дидактика высшей школы трансформируется под влиянием постнеклассической научной рациональности.

Дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, самостоятельной научной отраслью, ее объектная и предметная области несколько сужаются и конкретизируются.

Таким образом, дидактика высшей школы – это наука о высшем образовании и обучении в высшей школе, интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания. Как отрасль дидактики она обладает специфическим объектом, предметом, целями, задачами, методами исследования, категориями и отношениями в дидактической системе.

Объектом дидактики высшей школы является учебный процесс в высших учебных заведениях. Поскольку современный этап развития человечества требует непрерывного образования человека на протяжении жизни, а высшее образование становится доступным для каждого, зона действия дидактики значительно расширяется и охватывает также проблемы обучения людей зрелого возраста (от 20 лет и старше).

Предметом дидактики высшей школы являются определение цели и задач обучения в вузе, содержания образования, выявление закономерностей процесса обучения, обоснование принципов и правил обучения, разработка форм, методов и приемов обучения в вузе, определение материальных средств обучения в высшей школе.

Дидактика высшей школы – научно-педагогическая теория, раскрывающая общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе (Н.С. Макарова). Она выполняет основные функции, присущие теориям: синтезирует дидактическое знание в единую, целостную систему, выявляет закономерности и принципы обучения в высшей школе, разрабатывает особые методы, способы и приемы исследовательской деятельности в сфере высшего образования, прогнозирует тенденции развития образовательного процесса в вузе и задает основные требования к осуществлению образовательной практики.

Какие же функции реализует теория обучения в высшей школе? Если мы описываем ход процесса обучения в вузе, изучаем деятельность преподавателя и т. д., то реализуем описательную функцию. Описательная функция науки позволяет набрать эмпирические факты, сделать на их основе простейшие обобщения.

Реализация дидактикой *объяснительной функции* позволяет объяснить наблюдаемые явления, выявить их сущность. В дидактике, как и в других гуманитарных науках, объяснение наблюдаемых явлений отличается от объяснения в естественных. В изучаемой ситуации действует множество факторов, часть из них явно наблюдается, но часть скрыта от исследователя. Являясь по

своей сущности описательной теорией, дидактика весьма трудно поддается анализу на предмет методологической корректности, это приводит к тому, что многие системы основополагающих принципов дидактики не имеют четкого основания классификации.

Прогностическая функция научного знания заключается в том, что оно не только объясняет факт или явление, но может их предсказать. В дидактике вполне возможно несовпадение прогноза и действительного развития события. Связано это с множеством факторов, действующих в определенной дидактической ситуации и оказывающих влияние на процесс обучения и его субъектов.

Известно, что философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения функции процесса обучения являются его свойствами, знание которых обогащает наше представление о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие «*функция*» близко понятию «задача обучения». Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как *задачи* являются одним из компонентов обучения.

Задачи дидактики высшей школы состоят в исследовании:

- проблем реализации содержания обучения в высшей школе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- дидактических принципов и закономерностей;
- вопросов организации самообразования как средства повышения эффективности учебной деятельности;
- организации контроля знаний и умений, уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Для дидактики высшей школы характерны различные *типы и методы дидактических исследований*. Как и в педагогике в целом, в дидактике высшей школы различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, функциональные и комплексные исследования.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем: обоснование специфических целей высшего образования; обоснование социальных функций высшей школы; обоснование содержания образования; научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности; определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

К *фундаментальным исследованиям* относятся те, целью которых является выявление закономерностей и тенденций развития дидактики высшей школы, способов ее связи с практикой обучения в вузе. Среди них выделяется изучение методологических проблем, таких как: трансформация предмета дидактики высшей школы; способы создания теории обучения, ориентированной на практику; соотношение дидактики с другими науками, состав, функции и структура научного обоснования обучения; проблемы состава и уровней рассмотрения содержания профессионального образования, взаимосвязи обучения и развития, методов обучения и т. д.

Такие исследования составляют теоретическую основу для *прикладных разработок*, решающих вопросы, непосредственно связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундаментальные исследования проводятся в комплексе.

Понятийная система дидактики высшей школы включает в себя философские, общенаучные и частнонаучные понятия. Первостепенное значение для нее имеют такие философские категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и т. д., в числе общенаучных понятий, используемых дидактикой высшей школы – «система», «структура», «функция», «элемент».

Являясь педагогической дисциплиной, дидактика оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание». К специфическим дидактическим понятиям относятся: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обу-

чения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения», «модель компетенций специалиста», «профессиограмма».

В дидактике высшей школы активно используются понятия, заимствованные из смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие»), кибернетики («управление», «обратная связь»). Понятийно-терминологическая система дидактики высшей школы непрерывно обновляется и пополняется.

Кроме того, как мы уже отмечали, для характеристики функциональных основ дидактики высшей школы как научной отрасли важно выделить те специфические основные дидактические отношения, которые она изучает. В дидактике высшей школы основными принято считать дидактические отношения «преподаватель – студент (курсант)». Именно в них отражается реализация процесса обучения в высшей школе – базового процесса, который изучает дидактика. С другой стороны, не менее важны и отношения «студент (курсант) – изучаемый материал»; эти отношения во многом определяют специфику высшей школы, подчеркивают значительную роль процесса учения, самостоятельной работы обучающихся. Значимо в дидактическом плане и отношение «преподаватель – изучаемый материал», оно связано с отбором материала, планированием процесса обучения.

Признавая родовое единство проблематики школьной дидактики и теории обучения в вузе, важно определить, в чем заключается их сходство и различие. Приведем положения, которые высказывают авторы учебного пособия «Дидактика высшей школы» В.А. Попков и А.В. Коржуев.

Опираясь на принцип преемственности научного знания, авторы отмечают, что дидактика высшей школы должна в определенной степени «наследовать» дидактику общего среднего образования, так как общее среднее и высшее образование следуют в большинстве случаев друг за другом, и первое является основой, фундаментом второго. Кроме того, они совпадают в глобальном содержательном аспекте: деятельность их субъектов есть усвое-

ние опыта предшествующих поколений и опыта творческой деятельности, направленного на развитие личности.

Между двумя обсуждаемыми областями знания существуют и значимые различия.

Во-первых, различия целей общего и высшего профессионального образования, что предполагает значимое смещение акцентов в системе *общедидактических принципов*. К их числу относится *принцип профессиональной направленности*, предполагающий уже на младшей ступени вуза включение в учебный материал как профессионально важных фундаментальных знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых придется «осуществлять» выпускникам вузов в будущем.

Во-вторых, специфическое звучание приобретает *принцип дифференциации образования* (углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация), и связано это с тем, что на этапе вузовского образования более четко, чем на старшей ступени обучения средней школы, очерчиваются профессиональные цели и интересы обучающихся.

В-третьих, дидактика высшей школы имеет дело с сильно отличающимися от дидактики среднего образования *субъектами процесса педагогического взаимодействия*. С одной стороны, гораздо более мотивированный к процессу обучения студент (курсант), с другой – гораздо более квалифицированный в научной области, соответствующей преподаваемому предмету, педагог. Вместе с тем, до сих пор существует острая проблема подготовки преподавателя вуза по педагогике и психологии

В-четвертых, традиционно стихийно сложившиеся в высшей школе *формы и методы работы* отличны от таковых в среднем и среднем специальном образовании и потому требуют серьезного научного обоснования и конкретных методических решений.

По мнению В.И. Загвязинского, *дидактический поиск* в сфере проблематики высшего образования должен начинаться с выяснения актуальных практических задач совершенствования процесса обучения в высшей школе,

установления связанных с этими задачами теоретических проблем, выяснения методологических оснований работы.

Автор указывает на следующие перспективы развития теории обучения в высшей школе: «не «перевод» на вузовский язык ранее разработанных педагогических руководств, не «инъекция» спасительных идей из других научных областей и даже не простая ориентация на полезный опыт работы, а широкое развитие исследований на современной научной основе в процессе разрешения актуальных проблем вузовской дидактики – вот магистральный путь разработки теории обучения в высшей школе как новой научной дисциплины»⁶.

Таким образом, современная дидактика является системой научных знаний о процессе обучения во всех его возможных вариантах: формальном, неформальном и информальном. Она нацелена на обоснование целей высшего образования, социальных функций высшей школы и способов конструирования образовательного процесса в вузе.

Специфика дидактики высшей школы обусловлена особенностями высшего образования, значительными отличиями в подходах к определению целей обучения в вузе, принципов, форм, методов и технологий, а также особенностями взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Несмотря на то что многие понятия дидактики высшей школы пока нечетко определены, в целом ее понятийный аппарат складывается и развивается. Перспективы развития дидактики высшей школы определяются вызовами времени и требованиями общества к качеству подготовки специалистов.

⁶ Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций / Гос. комитет СССР по народному образованию. Челябинск: ЧПИ, 1990. 89 с.

Вопросы для размышления и контроля

1. Назовите отличия дидактики высшей школы от общей дидактики. Являются ли они настолько существенными, чтобы можно было назвать дидактику высшей школы отдельной отраслью?

2. Проанализируйте указанные тенденции развития высшего образования и на их основе определите актуальные проблемы дидактики высшей школы, соответствующие указанным тенденциям. Результаты анализа оформите в виде таблицы.

2.1. Демократизация высшего образования (общедоступность высшего образования, свобода выбора вида образования и специальности, характер обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления).

2.2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломного образования.

2.3. Фундаментализация образования (тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариант. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации).

2.4. Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента (увеличение числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения; индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия).

2.5. Гуманитаризация и гуманизация образования, которое направлено на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля, что достигается за счет увеличения числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин, расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т. п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирования гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

2.6. Компьютеризация высшего образования (как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т. п.). Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

2.7. Тенденция перехода к массовому высшему образованию – выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и увеличение числа студентов как в России, так и за рубежом.

2.8. Тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях, особенно в европейских университетах.

2.9. Рост требований к профессионализму преподавателей, повышение значимости педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов, разработка критериев оценки деятельности преподавателей.

2.10. Создание системы регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества.

Литература

Архангельский С.И. Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе. М.: Знание, 1973. 62 с.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб., 2006. 304 с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 152 с.

Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы. Челябинск: ЧПИ, 1990. 89 с.

Макарова Н.С. Этапы становления дидактики высшей школы // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(8). С. 203.

Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 250 с.

Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Академический проект, 2010. 340 с.

Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 192 с.

Щукина Г.И. Принципы обучения // Педагогика школы: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. С. 291–305.

Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1974. 215 с.

Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения. М.: Высш. шк., 1979. 234 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогагическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.

3.2. Особенности современной дидактики высшей школы

По признанию большинства исследователей, дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, относительно самостоятельной научной отраслью. Остановимся на вопросе о специфических особенностях *дидактики высшей школы*, которые нельзя признать окончательно завершенным.

Системный подход позволяет рассмотреть структуру дидактики высшей школы, иерархические связи внутри этой структуры, ее специфические функции.

Как мы уже отмечали в предыдущем параграфе, дидактика высшей школы является относительно молодой областью знания и находится на этапе оформления целостной теории.

Для выявления *специфики дидактики высшей школы* важно также определить ее отличия от родственной областей научно-педагогического знания школьной дидактики.

Исследователи в данном вопросе опираются на два подхода. *Первый из них* применительно к дидактике средней школы изложен в работе И.И. Логвинова. Он позволил автору выделить шесть концептов дидактики, которые в том или ином виде присутствуют в большинстве публикаций: сущность процесса обучения, принципы обучения, содержание образования, методы обучения, учитель, организация процесса обучения.

С учетом сходств и различий в теориях обучения в школе и вузе вышепредставленная структура будет выглядеть более «развернутой» и включать в себя подразделы, раскрывающие специфику обучения в высшей школе.

1. *Сущность процесса обучения* (особенности высшего образования – цели, задачи, концепции; особенности профессионального обучения и профессиональной подготовки).

2. *Принципы обучения* (специфика реализации общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании; собственные принципы обучения в высшей школе).

3. *Содержание образования* (отражение в содержании образования уровней (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) и, следовательно, структуры профессиональной подготовки).

4. *Методы обучения* (методы обучения взрослых и связь с андрагогикой; методы самостоятельной работы и самообразования; методы контроля и самоконтроля).

5. *Преподаватель вуза* (особенности педагогической деятельности в высшей школе; специфика взаимодействия преподавателей и обучающихся; новые роли преподавателей; проблемы подготовки преподавателя высшей школы).

6. *Организация процесса обучения* (лекционно-семинарская система обучения; активные и интерактивные методы обучения; организация научно-исследовательской, самостоятельной работы обучающихся и производственной практики).

Второй подход (Н.С. Макарова) связан с анализом теоретических основ дидактики и раскрывает общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе.

Вопрос о том, что изучает дидактика высшей школы, решается практически единодушно: она выявляет закономерности и принципы обучения, занимается поиском ответов на основные дидактические вопросы и обосновывает современные дидактические концепции. Это обстоятельство позволяет рассматривать в качестве основных концептов дидактики (организация содержания предметного знания) закономерности, принципы обучения, дидактические вопросы и дидактические концепции. Остановимся на каждом из концептов.

Дидактические закономерности и принципы.

Напомним, что *закономерность*⁷ – это внутренняя связь явлений обучения и воспитания, результат совокупного действия выявленных или пока скрытых законов.

⁷ Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 31.

Вопрос о количественном составе закономерностей дидактики высшей школы и их соотношении до сих пор остается открытым, поскольку даже их простое перечисление потребует значительного времени.

Специфику закономерностей процесса обучения в вузе вероятнее всего определяет трехкомпонентное отношение «преподаватель – обучающийся – учебный материал», поскольку именно в ней отражены устойчивые связи между деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения (содержанием образования).

По словам В.И. Загвязинского, законы и закономерности служат базой для возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему *принципов* обучения и оформляются в виде *концепций*. Теоретическая *концепция* обучения, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат *принципы обучения*.

*Принцип дидактический*⁸ – инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической позиции (теории), познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в виде обязательных для исполнения регулятивных норм практики.

В.В. Краевский указывает, что принципы обучения как нормативные положения наиболее общего порядка не изучаются, а устанавливаются, предлагаются, формулируются на основе предшествующего изучения. По его мнению, эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выводившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая зада-

⁸ Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 70.

ча – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип.

К настоящему времени выделено более 100 дидактических принципов.

Так, *С.И. Зиновьев*, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний. Отметим, что все они являются трансформацией принципов, сформулированных дидактикой для средней школы. Однако это было в 1968 г., тем не менее, на том этапе развития дидактики высшей школы данные принципы были призваны помочь педагогу найти оптимальные ответы на вопросы, для чего учить, как учить, чему учить.

Безусловно, что при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы обучающихся и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе.

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности *учебного процесса в высшей школе*, а именно:

- обеспечение единства в научной и учебной деятельности обучающихся (И.И. Кобыляцкий);
- профессиональная направленность (А.В. Барабанщиков);

- профессиональная мобильность (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.);
- проблемность (Т.В. Кудрявцев);
- эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о *выделении группы принципов обучения в высшей школе*, которые бы синтезировали все существующие принципы и отражающие тенденции развития общества и понимания высшего образования:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности; обеспечение их конкурентоспособности.

По справедливому замечанию Ю.К. Бабанского, такой процесс вполне естествен, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием.

По-новому трактуются классические принципы, выделяются психологические принципы обучения, классификация принципов осуществляется по разным основаниям. Так, в связи с вступлением Россией в Болонский процесс актуализировались следующие принципы: выбора содержания образования, обеспечения безопасности информации, стартового уровня образова-

ния, соответствия технологий обучения, мобильности обучения, интерактивности, самоактуализации и др.

Безусловно, дальнейшее становление дидактики высшей школы как научной теории будет связано с решением этой глобальной теоретической задачи – ревизии и систематизации принципов обучения в высшей школе.

Важную роль, в дидактике высшей школы по-прежнему занимают *основные дидактические вопросы*.

Традиционными считаются вопросы: «Чему учить?» (содержание обучения в высшей школе); «Как учить?» (методы, средства, правила и организационные формы обучения); «Зачем учить?» (цель обучения в высшей школе), «Кого учить?» и «Кто учит?» (система требований к обучающимся и преподавателям – субъектам обучения).

В.И. Черниченко полагает, что не менее важны вопросы: «Где учить?» (в вузе, на производстве, в библиотеке, культурно-досуговом учреждении и т. д.) и «Когда учить?» (в зависимости от выбора формы обучения: дневной, вечерней, заочной или дистанционной – определяется временной режим учебы, длительность, напряженность и т. д.).

Н.С. Макарова, проведя в своем исследовании параллель с первым подходом к определению структурных элементов дидактики, установила, что все указанные И.И. Логвиновым позиции коррелируют с основными дидактическими вопросами.

Это соотношение двух подходов подтверждает идею о том, что дидактические вопросы занимают центральное место в дидактике, что отмечали многие исследователи. Вопросы существовали в структуре дидактического знания столько, сколько существует и сама дидактика. Именно они изначально задавали направления исследовательского поиска дидактов, систематизировали первые дидактические изыскания. В настоящее время в дидактике высшей школы нет единого подхода относительно состава и количества основных дидактических вопросов, ряд исследователей признают в качестве основных только три из них: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». В

работах других авторов состав вопросов существенно расширен. С развитием новых нелинейных форм организации образовательного процесса в вузе важными становятся ответы на вопросы: «Кто учит?», «Кого учить?», «Где учить?», «Когда учить?».

Вопросы для размышления и контроля

1. Составьте и проанализируйте таблицу с характеристикой различных дидактических принципов.
2. Поясните соотношение структурных элементов дидактики с ее основными вопросами.
3. Поясните Ваше понимание основных дидактических вопросов и процесса их реализации.
4. Поясните значимость теорий обучения в развитии дидактики.

Литература

- Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2009. 464 с.
- Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы. Челябинск: ЧПИ, 1990. 96 с.
- Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высш. шк., 1968. 357 с.
- Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.
- Макарова Н.С. Этапы становления дидактики высшей школы // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(8). С. 203.
- Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 250 с.
- Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.

Черниченко В.И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. М.: Вузовская книга, 2002. 136 с.

3.3. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения

В условиях модернизации перед высшей школой открываются новые возможности удовлетворения образовательных потребностей обучающихся: учить их мыслить и действовать методами и категориями науки, видеть свою область знаний и профессиональную деятельность глазами исследователя.

Учебный процесс в высшей школе – это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности обучающихся, а не только сообщение и усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций.

Определим *специфику процесса обучения в высшей школе* посредством характеристики его основных компонентов: целей, задач, принципов, содержания, форм и методов.

Цель обучения выполняет системообразующую функцию педагогической деятельности, так как от ее определения зависит выбор содержания, методов, средств образования. Отправной точкой для определения цели и построения иерархической системы задач применительно к высшему образованию, по мнению С.Д. Смирнова, служит модель (профиль) специалиста. Однако сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом, поскольку в основе ее содержания лежит, как правило, характеристика профессиональной деятельности специалиста, в которой фиксируется система требований к будущему специалисту.

Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки буду-

щего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т. д.

Согласно мнению Н.Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы *задачами века*.

Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны.

Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач.

В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности или направления подготовки на три типа: *исследовательские задачи* (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); *практические задачи* (направленные на получение конкретного результата – построить завод, издать книгу, вылечить больного и т. п.); *педагогические задачи* (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении). На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить обучающихся, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов. Но только на основе прогностической модели можно приступать к раз-

работке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных дисциплин, в которых и отражается содержание образования.

Иной точки зрения придерживается А.А. Вербицкий, считая, что целью обучения является развитие личностного потенциала человека, формирование его способностей к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, выработка целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучающегося в период его обучения.

Реализация целей высшего образования происходит посредством их уточнения через формулировку *задач*, детерминированных основными функциями учебного процесса и спецификой различных научных областей, сфер профессиональной деятельности обучающегося как будущего специалиста. К названным относятся следующие *задачи*:

– *образовательная*, определяющая необходимость предоставления студенту фундаментальных, системных, логично выстроенных научных знаний как общекультурного, так и сугубо специального, профессионально ориентированного характера в избранной предметной области по определенному профилю;

– *воспитательная*, обусловленная гуманистическим смыслом социальной эволюции, осуществляемая посредством развития духовного потенциала личности через уточнение и углубление его представлений об окружающем целостном мире и фундаментальных, универсальных общечеловеческих гуманистических ценностях; решение данной задачи связано с культурно-гуманистической функцией образования, которая является ведущим транслятором культуры последующим поколениям;

– *развивающая*, связанная с всесторонним развитием соматической и духовной составляющей личности обучающегося, формированием потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании за счет ста-

новления его творческой индивидуальности, овладения нравственными императивами.

С.И. Архангельский в качестве отправной платформы теории обучения в высшей школе выделяет следующие *общедидактические принципы*: научность, систематичность (системность), сознательность и самостоятельность обучения, связь индивидуального с коллективным, единство конкретного и абстрактного, доступность, прочность, надежность знаний.

При определении *содержания высшего образования и профессиональной подготовки студентов (курсантов)* исследователи проблем высшей школы и образования взрослых А.А. Вербицкий, М.Т. Громова, В.И. Загвязинский, Г.С. Мигиренко, С.Д. Смирнов и др. рекомендуют опираться, прежде всего, на следующие отправные положения: изучение главных направлений развития науки и техники; моделирование профилей специалистов соответствующей области деятельности; установление необходимых критериев определения объема и глубины содержания предметов изучения; рассмотрение международных уровней и содержания соответствующих областей высшего образования. Объем, уровень и глубину содержания предметов обучения необходимо при этом устанавливать исходя из рассмотрения высшего образования не как стабильной, а как развивающейся системы, характеризующейся сочетанием непрерывного и дискретного. И относится оно как к системе в целом, так и ко всем ее компонентам, в первую очередь к содержанию предметов и видов обучения.

Определение объема, уровня и глубины содержания учебного предмета, как и всей системы обучения высшей школы, начинается с некоторого исходного, существующего состояния и дополняется новым содержанием развивающейся науки и техники. Но этого, как указывает С.И. Архангельский, явно недостаточно, определение содержания обучения требует необходимого третьего компонента – предвидимого развития науки и техники.

Содержание обучения в высшей школе в настоящее время претерпевает целый ряд изменений, связанных с такими образовательными тенденциями, как:

фундаментализация – усиление роли в образовании наиболее общих, основополагающих знаний о мире, его сущности, выработка основополагающих смыслов бытия, овладение общими принципами и процедурами познания, исследовательского поиска, преобразовательной деятельности;

теоретизация, которая связана с определением структуры образовательного содержания высшей школы, теоретико-методологическим статусом компонентов преподаваемых знаний и отдельных учебных дисциплин;

гуманитаризация, которая направлена на приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания образования и формирование личностной зрелости обучающихся;

аксиологизация, нацеливающая на формирование у обучающихся ценностной ориентации на приобретаемую профессию, осознанного отношения к специфике будущей профессиональной деятельности, поскольку каждая специальность характеризуется общими и частными ценностными установками;

профессионализация, проецирующая современный уровень развития научно-технического прогресса на подготовку высококвалифицированного профессионала соответствующего профиля;

целостность и интеграция, ориентирующие на восприятие системно-структурированного знания на основе объединения материалов различных научных сфер, наличия междисциплинарных связей и зависимостей;

вариативность, заключающаяся в гибком сочетании существующих учебных программ вузов, как обязательных, базовых, так и элективных, специализированных курсов;

уровневость и непрерывность, т. е. организация подготовки будущих специалистов на различных уровнях высшего образования;

стандартизация, регламентирующая объем, уровень и характеристику осваиваемого содержания различных учебных предметов в соответствии с государственной нормативной документацией, выполняя функцию защиты от некачественных образовательных услуг.

Субъектам учебного процесса в высшей школе являются студенты (курсанты) и преподаватели.

Социологические исследования выявили следующие тенденции в характере изменений социального состава обучающихся по социально-демографическим признакам.

Во-первых, за последние годы увеличилось число юношей, ориентированных на высшее образование. Вместе с тем, наблюдается тенденция увеличения количества девушек в технических, военных вузах, а также вузах МВД, юношей – в социально-гуманитарных. В последние годы сформировался единый гендерный стереотип в отношении роли и места образования как необходимого условия для повышения конкурентоспособности мужчин и женщин на рынке труда и их дальнейшего профессионального роста. В целом этот фактор позволяет быть более успешными в жизни как мужчинам, так и женщинам.

Во-вторых, продолжается рост доли студентов (курсантов) – жителей города и, соответственно, снижение доли студентов (курсантов) – жителей сельской местности. Следовательно, доступность высшего образования решается несколько однобоко, если учесть отсутствие желания «приезжих» обучающихся возвращаться после окончания вуза в «родные края».

В-третьих, продолжается тенденция к нивелированию в составе обучающихся таких групп, как выходцы из рабочего класса и семей интеллигенции и служащих. Особенно это заметно на примере негосударственных вузов, в которых заметно проявляется тенденция к росту в составе студентов (курсантов) детей – выходцев из семей работников и представителей бизнес-сообщества, а также управленческих структур.

В-четвертых, обучающиеся сегодня формируются, главным образом, из среды учащейся молодежи. Следовательно, социальный выбор студента (курсанта) не подкрепляется самостоятельным жизненным опытом, что в будущем приводит к профессиональному разочарованию, а также ухудшению социального самочувствия личности.

В-пятых, система высшего образования, по существу, воспроизводит сама себя. В вузах обучаются дети, чьи родители имеют высшее и частично среднее специальное образование, что свидетельствует о нарушении социальной пропорциональности и, следовательно, социального равновесия в образовательном пространстве страны. Это, в свою очередь, приводит, с одной стороны, к нарастанию дискриминационных процессов на рынке труда по образовательному цензу, с другой – является предпосылкой продолжающихся развиваться депрессивных и асоциальных форм поведения молодежи.

Изменились и трудовые ценности студентов (курсантов), которые замещены материально-статусными, поскольку современные студенты (курсанты) не рассматривают труд как терминальную ценность. «Труд» как социально-экономическое и социокультурное явление перерос в «работу» как функционально необходимое условие выживания в ситуации жесткой конкуренции на рынке труда. Поэтому студенты (курсанты) рассматривают базовое образование как функционально необходимое, а вот выбор дополнительного образования принимает социокультурную направленность.

При этом каждая социально-экономическая группа молодежи обладает своим набором жизненных ценностей. Так, у студентов (курсантов) – выходцев из семей рабочих преобладают социально значимые ценности. Социально неопределенная структура жизненных ценностей, которая отличается простотой, низким уровнем зрелости, присуща студентам (курсантам) – выходцам из крестьян. Система жизненных ценностей студентов (курсантов) – выходцев из семей интеллигенции наполнена социокультурными и нравственными ценностями, что соответствует традиционному предназначению данной социальной группы. В большей мере на индивидуалистические ценности

ориентированы выходцы из семей работников торговли и обслуживания, для них приоритетами являются личная жизнь, семья и ее материальное благополучие. У детей коммерсантов, предпринимателей, бизнесменов сформирована прагматическая, ориентированная на экономические блага система жизненных предпочтений, которая в полной мере отражает культурную модель, характерную для мелкой буржуазии. Студенты (курсанты) – выходцы из семей служащих обладают смешанной системой жизненных координат.

Произошли существенные изменения в структуре информационных интересов студентов (курсантов). Они сместились из сервисной и развлекательной области в морально-этическую и мировоззренческую сферу. Основными источниками информации становятся родители, друзья и Интернет, а оценка качества информационного обеспечения носит рационально-прагматический характер. Происходит замещение восприятия информации через текстовый материал восприятием через «картинку».

В целом современные студенты (курсанты) – это молодые люди, обладающие рациональным и прагматическим мышлением, четко осознающие свое социально-экономическое положение (статус) в современном обществе, понимающие, что жизнь в этом обществе зависит только от них самих. У молодежи нет сдерживающих механизмов, свойственных старшему поколению, таких как «преданность общим идеалам», «героизм буден», «национальный снобизм». Основой политического выбора молодых людей становится сформированное социально-классовое сознание. Они экономически ни с чем не связаны, владеют только собственной рабочей силой. При этом они обладают позитивным стремлением к самореализации через использование своего интеллектуального потенциала. Стоит также отметить, что современной молодежи свойственны и патриотизм, и интернационализм. Так, например, для курсантов МВД понятие «Родина» не является условным символом: треть из них готовы к самопожертвованию.

Анализ ФГОС третьего поколения позволяет утверждать, что в учебном процессе высшей школы все большее развитие будет получать исследо-

вательская деятельность обучающихся и творческий процесс решения ими научно-учебных задач. Обучение все более будет объединяться с научным исследованием и решением научных и производственных проблемных задач с переключением обучающихся-исследователей с одной цели на другую, более высокой степени сложности. Соответственно, преподавательский труд будет приобретать *консультационно-творческий характер*, имея целью развитие учебно-исследовательской деятельности студентов (курсантов) по двум основным направлениям: теоретико-методологическому и конкретному использованию научных знаний в решении прикладных задач.

Изменяются роли преподавателя, они требуют от него не только предметной, научной, политической, но и психолого-педагогической и философской вооруженности. Каждый преподаватель становится преподавателем-консультантом. Главным в его деятельности становится контроль сбалансированности учебных и других интересов студента (курсанта) на протяжении всех лет обучения.

В новых условиях обучения увеличиваются значимость и объемы самостоятельной работы обучающихся по учебным предметам. Появляются новые виды самостоятельной работы, преподаватели используют новые формы ее организации, поддержку обучающегося в выполнении различных видов самостоятельной работы в рамках учебного предмета.

Вопросы для обсуждения и контроля

1. Поясните Ваше понимание учебного процесса в высшей школе. Определите его специфику.

2. Что является отправной точкой для определения цели и построения иерархической системы задач применительно к высшему образованию? Обоснуйте ответ на основе различных точек зрения.

3. На какие отправные положения необходимо опираться при определении содержания высшего образования и профессиональной подготовки студентов (курсантов)?

4. Составьте портрет современного курсанта.
5. Поясните, почему изменились роли преподавателей.

Литература

Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе его закономерные основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. 384 с.

Аванесова А.С., Вербицкий А.А. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.: МГУ, 1986. 544

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

Клюева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2000.

Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика. Ростов-н/Д, 1999. 202 с.

Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.

Стегний В.Н. Изменения в социальном составе студентов постсоветского общества // Вестник ПГТУ. Сер. «Социально-экономические науки». 2009. № 4 (22). С. 81–90.

Стегний В.Н., Курбатова Л.Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 57–63.

Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения и воспитания в высшей школе // Советская педагогика. 1973. № 7. С. 71–82.

Чапрак А.А. Социально-педагогический портрет курсанта-первокурсника вуза МВД // Вестник Нижегород. академии МВД России. 2013. № 23. С. 217–219.

3.4. Методы обучения в высшей школе

Проблема методов обучения в высшей школе остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и обучающихся, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Традиционно *метод обучения* определяют как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения. Уже в самом определении метода заложен бинарный (двойственный) подход к его трактовке (М.И. Махмутов, М.М. Левина, Т.И. Шамова), заключающийся в единстве методов преподавания и обучения.

Между тем такое определение дает понятие только об общей модели деятельности: педагог рассказывает – обучающиеся слушают, осмысливают, запоминают (объяснение); педагог задает вопросы – обучающиеся отвечают (беседа). Как отмечает В.И. Загвязинский, данный подход не раскрывает характера деятельности, способа руководства, а главное – характера процессов овладения знаниями и развития. Следовательно, чтобы раскрыть метод более конкретно, нужно рассматривать его на уровне *приемов* – конкретных способов организации деятельности обучаемых, учебных действий студента. Тогда метод обучения, как и метод воспитания, становится «инструментом прикосновения к личности» (А.С. Макаренко), способом возбуждения и регулирования развивающей деятельности обучаемых.

Анализ методов обучения и их выбора подробно изложен в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, М.М. Поташника.

Отметим, что интересный подход к классификации методов обучения в высшей школе был предложен Л. Йовайше; в основе указанного подхода лежит опыт работы преподавателей литовских вузов и анализ зарубежных ис-

точников. Классификация автора направлена на предоставление знаний, умений и навыков в процессе разнородного взаимодействия педагога и обучающихся и включает в себя две группы методов: первая характеризует деятельность педагога, вторая – деятельность студентов.

Первая группа включает в себя информационные методы (предъявляющие, воспроизводящие), операционные методы (упражнения, практические, лабораторные), творческие методы (эвристические, проблемные, исследовательские).

Вторая группа состоит из методов исследования информационных источников – перцептивные (слушание, чтение), мнемонические (учение по учебникам), ментальные (планирование, работа с книгой), практические операционные методы учения (выполнения упражнений, практических работ, лабораторных работ), методы учения творчеству (познания и оценки творческой деятельности, организации процесса творчества).

В русле компетентного подхода предусматривается широкое использование в учебном процессе *активных и интерактивных методов и форм* проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, практикумов, психологических и иных тренингов). При этом важно отметить, что вызывать активность обучающихся призван каждый метод обучения. Следовательно, необходимо вести речь об их квалификации как интенсивных.

К ним относятся методы, характерные для проблемного, алгоритмическо-программированного (особенно реализуемого с помощью ЭВМ) и релаксационного обучения (обучающие игры, анализ ситуаций, соревнования, конкурсы и т. д.).

Речь идет не просто об интенсификации познавательной и практической деятельности, а об интенсификации развития личности с учетом всех ее сфер и сторон. Проблеме развития личности посредством интенсивных педагогических технологий посвящено достаточно много публикаций и пособий,

поэтому мы не будем на них останавливаться⁹, а рассмотрим *методы интерактивного обучения*, поскольку им в современном учебном процессе высшей школы уделяется пристальное внимание.

Термин «интерактивное обучение» понимается двояко. *Во-первых*, как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета, а также интерактивных средств. *Во-вторых*, как обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог.

По мнению В.С. Дьяченко, интерактивное обучение – это способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности; это метод, при котором «все обучают каждого и каждый обучает всех».

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной нам логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

В этом случае *интерактивное обучение* одновременно решает несколько задач: учебно-познавательную (предельно конкретную); коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания); социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Определяющим признаком *интерактивного обучения* является проявление умственной активности обучающихся во взаимосвязи с физической

⁹ Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.

(передвижение по аудитории, смена рабочего места, рисование, осуществление записей и т. д.), социальной (обмен мнениями, смыслами, отстаивание своей точки зрения и т. д.) и познавательной активностью (осознание себя как источника опыта, поиск решения проблем и т. д.) одновременно.

Основные методические принципы интерактивного обучения:

- тщательный подбор рабочих терминов, учебной, профессиональной лексики, условных понятий;
- всесторонний анализ конкретных практических примеров управленческой и профессиональной деятельности, в которой обучаемые выполняют различные ролевые функции;
- поддержание всеми обучаемыми непрерывного визуального контакта между собой;
- выполнение на каждом занятии одним из обучающихся функции руководителя, который инициирует обсуждение учебной проблемы;
- активное использование технических учебных средств, в том числе слайдов, фильмов, роликов, видеоклипов, интерактивной доски, с помощью которых иллюстрируется учебный материал;
- постоянное поддержание преподавателем активного внутригруппового взаимодействия, снятие им напряженности;
- оперативное вмешательство преподавателя в ход дискуссии в случае возникновения непредвиденных трудностей, а также в целях пояснения новых для слушателей положений учебной программы;
- интенсивное использование индивидуальных занятий (домашние задания творческого характера) и индивидуальных способностей в групповых занятиях;
- осуществление взаимодействия в режиме строгого соблюдения сформулированных преподавателем норм, правил, поощрений (наказаний) за достигнутые результаты;
- обучение принятию решений в условиях жесткого регламента и наличия элемента неопределенности информации.

Смысл понятия «*интерактивные методы*» (по С.С. Кашлеву) складывается из дефиниций понятий «метод» и «интерактивный» (интеракция). В понятии «интеракция» можно выделить два слагаемых: «интер» – между; «акция» – усиленная деятельность. Таким образом, интеракцию можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо. Исходя из этого, *интерактивные методы* – способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся по созданию оптимальных условий своего развития.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Структурообразующими признаками *интерактивных методов* обучения являются взаимодействие обучающегося с имеющимся у него собственным опытом жизнедеятельности, углубленная и всесторонняя работа с этим опытом. Опыт обучающегося является в интерактивном обучении главным источником учебного познания.

При реализации интерактивных методов доминирует, в отличие от объяснительно-иллюстративных методов, не деятельность преподавателя (преподавание), а деятельность обучающегося (учение). Активность преподавателя уступает место активности обучающихся, его задачей становится создание условий для их инициативы в познавательной деятельности. Преподаватель отказывается от роли простого транслятора готовых знаний и выполняет функцию одного из источников информации и помощника в работе, организующего самостоятельную познавательную деятельность обучающихся по продуцированию знаний об окружающей действительности, побуждающего к поиску, исследованию явлений и процессов, самостоятельному решению проблем.

Рассмотрим отдельные способы интерактивного обучения, позволяющие реализовать на занятии интерактивную модель. Надо отметить, что в литературе предпринимаются отдельные попытки классифицировать данные способы, хотя это деление очень условно.

Например, в зависимости от цели обучения выделяют следующие группы способов интерактивного обучения: творческие задания, обучающие игры (ролевые, деловые, образовательные), использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), социальные проекты (соревнования, выставки, спектакли, представления и т. д.), разминки (различного рода), изучение и закрепление нового информационного материала (интерактивная лекция, бинарная лекция, работа с наглядным пособием), работа с различными документами, обсуждение сложных и дискуссионных проблем (проектный метод, шкала мнений, дискуссия, дебаты, симпозиум, разрешение проблем при помощи мозгового штурма, дерева решений, переговоров и медиаций).

В качестве примера остановимся на краткой характеристике *интерактивной лекции*, в качестве которой, например, может выступать *лекция-викторина*, основная идея которой – использование тестовых включений. В командной викторине через 35–40 минут чтения лекции (традиционным способом) Вы останавливаете лекцию, делите участников на команды по 3–5 человек. Членам команд предлагается сравнить свои записи и придумать три вопроса, основываясь на услышанном во время последнего фрагмента лекции. По истечении некоторого времени Вы выбираете одну команду и просите ее представителя зачитать вопрос, а затем выбрать представителя другой команды для ответа.

Можно также проводить лекции при помощи «вкрапленных заданий». В основе этого типа лекции лежит периодическая деятельность участников по обработке представленной ранее информации. В интеллектуальных паузах останавливается презентация и делается 30-секундная пауза. В это время участники могут выдать идею по применению информации, выразить несо-

гласие, проиллюстрировать сказанное реальным или вымышленным примером, перефразировать или задать вопросы.

В учебном процессе высших учебных заведений используются также дебаты, бинарные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками и т. д.

Заслуживает подробного рассмотрения, на наш взгляд, такая интерактивная модель обучения, как *модерация*, поскольку ей в учебном процессе высшей школы еще не уделяется должного внимания. Понятия «модерация», «модератор» в отечественной педагогической литературе впервые появились в связи с анализом немецкой практики повышения квалификации. Модерация как образовательная технология была разработана в 1970-е гг. в Германии.

В России термин «модерация» используется в следующих значениях: методическая техника, совокупность методов для организации работы с взрослыми, технология обучения, дидактический метод, способ проведения учебных занятий, эффективный метод проведения профессиональных деловых совещаний. Питерские коллеги под модерацией понимают направляемый интерактивный процесс взаимодействия участников группы в целях самостоятельной выработки и принятия группового решения.

Выделим наиболее существенные элементы модерации.

1. Руководящая и фасилитаторская роль модератора (т. е. он не столько лектор или эксперт, сколько помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы обучающихся).

2. Совместное планирование предстоящей образовательной деятельности (выявление запросов участников, определение их профессиональных интересов).

3. Ход учебного процесса, предполагающий чередование организационных форм работы: индивидуальная работа – парная работа – групповая работа – коллективная работа.

4. Обязательная презентация наработок микрогрупп (визуальная и вербальная).

5. Визуализация содержания и ее долгосрочное использование с целью неоднократного обращения.

6. Осуществление обратной связи, сквозной рефлексии (содержания, методов, атмосферы занятия), контроля за самочувствием, оценки достигнутых результатов.

7. Благоприятная групповая атмосфера (проведение упражнений для эмоциональной разрядки, релаксации, актуализации креативности).

8. Основными методами и техниками модерации выступают стандарты визуализации, опросы с использованием карточек, многоступенчатые вопросы, техники проведения дискуссий «Снежный ком», «Квадро», «Аквариум», «Мыслительные шапки» и другие виды интеллектуального штурма.

Логика процесса обучения в форме модерации проходит следующим образом:

1. Вхождение в тему и развитие сензитивности – участники настраиваются на содержание проблемы, внутренний мир и позиции других людей.

2. Подборка тем, ориентация на проблемы, погружение в проблематику.

3. Проектная работа – проработка или обсуждение проблемы в малых группах, поиск решения.

4. Презентация результатов наработок микрогрупп и общая дискуссия. Обобщение и конкретизация результатов работы.

5. Подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

На каждом этапе используются определенные техники работы, так, например, на этапе подведения итогов и обмена впечатлениями обратная связь может быть получена с помощью графических (шкалирование, лестница, звезда сбывшихся ожиданий и т. д.), словесных (метод незаконченных предложений, телеграмма) приемов и т. п.

Следовательно, модерация развивает способность к самостоятельному решению проблем, ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за воплощение принятых решений. Каждый участник не только вносит свои знания, опыт, умения в групповое содержание, но и вбирает сам необ-

ходимое количество полезной информации. Большая запоминаемость материала достигается благодаря визуализации, активной деятельности самих участников и благоприятной психологической атмосфере.

Вопросы для размышления и контроля

1. Создайте таблицу «Методы обучения в высшей школе».
2. Установите соответствие.

1) информационно-развивающий метод	а) деловая игра
2) проблемно-поисковый метод	б) лабораторная работа по инструкции
3) репродуктивный метод	в) исследовательская работа
4) творчески-репродуктивный метод	г) лекция
	д) наблюдение

3. Прокомментируйте предложенный текст: «Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, от дидактических целей, содержания учебного материала, форм обучения, учебно-методической базы вуза, педагогической культуры преподавателя».

4. Прокомментируйте Ваше понимание интерактивного обучения и интерактивных методов обучения.

5. Какие трудности, на Ваш взгляд, могут возникнуть у преподавателя при использовании модерации?

Литература

Организация и контроль самостоятельной работы студентов: метод. рек. по организации самостоятельной работы студентов / сост. Н.Н. Васильева, Р.В. Любимов. В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011.

Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. М.: МГУ, 1986.

Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. Минск, 2002.

Педагогика высшей школы: учеб. пособие для аспирантов / сост. И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. 171 с.

Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 447 с.

Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андроги-ческая парадигма. М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2013. 207 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие. Саратов: Наука, 2009.

Усманов В.В. Интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.

Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Модерация как форма обучения взрослых // Понятий аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. М.: ВЛАДОС, 2007. Вып. 5.

Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.

Инновационные педагогические технологии: Модульное пособие для преподавателей профессиональной школы / под ред. Е.В. Иванова, Л.И. Косовой, Т.Ю. Аветовой. СПб., 2004.

Глава 4. Формы организации учебного процесса в высшей школе

4.1. Современная вузовская лекция

В высшей школе существует *три основные формы работы* – лекция, семинар и самостоятельная работа студентов (изучение литературы и источников, написание рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов). Производственные и учебные практики также являются важнейшим видом работы курсантов

Анализ различных источников показывает, что начиная с XIII –XIV вв. лекция была и остается одной из ведущих форм обучения в вузе. Несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте *лекции* в системе вузовского преподавания, она столь же живуча, как урок в средней школе.

Когда в конце XIX – начале XX в. все методы обучения стали подразделять на «активные» и «пассивные», лекцию на том основании, что обучающиеся, слушая ее, получают уже готовое знание, а не добывают его самостоятельно, пытались отнести к «пассивным» методам, не играющим определяющей роли в учебном процессе.

Однако время дает и противникам, и сторонникам лекции новые аргументы. Одни полагают, что обилие источников информации, нацеленность обучения на воспитание самостоятельности и творчества отодвигают лекцию как способ приобретения знаний на второй план. Другие же, напротив, считают, что именно лекция должна дать студенту творческий заряд, путеводную нить, чтобы не дать ему захлебнуться в потоке информации, помочь обрести ориентиры, жизненные ценности и смыслы, отобрать наиболее полезное и необходимое.

Отметим, что в зарубежных университетах лекции имеют в расписании значительно меньший удельный вес, чем в нашей отечественной высшей школе, зато там больше времени отводится для работы на компьютерах, в библиотеках, лабораториях, для консультаций и отчетов.

Между тем, например, во Франции в процессе обучения широко используются лекции и письменные работы. Экзамены сдаются сразу после завершения курса лекций, в основном в письменной форме. В США также основной учебный занятия являются лекции, которые обычно читаются для большого количества обучающихся сразу. Перед лекцией выдаются конспекты, поэтому исчезает необходимость их записывать. Продолжительность лекции от 50 мин до 2 ч, но, как правило, по количеству их бывает не более 5–6 в семестр.

В отечественной высшей школе по-прежнему лектор выступает центральной фигурой обучения.

Рассмотрим роль и назначение современной *вузовской лекции*. Переход к рынку, движение к демократии и правовому государству требуют от человека широкого общекультурного кругозора, готовности к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности, к возможной переквалификации, переподготовке, вызывают необходимость формирования у современного человека потребности в непрерывном развитии и самосовершенствовании.

Цель вуза в современных условиях – подготовка специалиста, умеющего инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, владеющего современными достижениями науки и техники, способного на практике применять и приумножать полученные знания, умения, навыки, обладающего гибкостью мышления, творческим подходом и находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, несущего ответственность за результаты собственной деятельности и ориентированного на эффективное самообразование.

В то же время хотелось бы отметить, что в вузовской аудитории появился новый социально-культурный тип субъектов педагогической коммуникации. Как отмечает М.В. Ушакова, у обучающихся получило широкое распространение технократическое представление о том, что все экономически эффективное является нравственным. Большая часть из них не связывает

профессионализм и нравственные ценности, недооценивает глубокие знания, демонстрирует узкоутилитарное мышление, прагматизм, техницизм, непонимание значения и роли гуманитарного знания. Отметим, что многие курсанты останавливаются на уровне пассивного воспроизведения некритично усвоенных знаний, не умеют анализировать и систематизировать, делать выводы, излагать свою позицию.

Все это не может не отразиться на особенностях лекции как одного из ведущих видов педагогического взаимодействия в высшей школе.

В свете требований, предъявляемых обществом к современному специалисту, совершенно ясно, что *лекция* должна не только давать знания, но и способствовать формированию специалиста и гражданина, разносторонне развитого молодого человека. И делать это надлежит специфическими, присущими именно *лекционному преподаванию* способами, ибо сейчас конкурентом лекции выступают другие обучающие формы и источники информации, имеющие немало преимуществ: видео- и кинотехника, телевидение, мультимедийные средства, диспут, беседа, конференция, «круглый стол», устный журнал, деловая игра и иные активные формы и средства обучения.

Обратимся к *специфике лекции и ее особым возможностям*. Отметим, что лекцию трактуют по-разному. В Большом энциклопедическом словаре *лекция* понимается как систематическое устное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, научной, политической темы. В других источниках ее рассматривают как основную форму обучения в вузе и форму научной коммуникации, разновидность педагогического дискурса (дискурс – это сложное явление промежуточного порядка между диалогом, речью, общением, с одной стороны, и фиксированным текстом, с другой), как образец системного взгляда на науку и пример научной аргументации, как удивительный культурный феномен, несущий гуманитарный смысл, как значимое событие жизни, научной биографии многих людей и истории вузов.

По определению В.И. Загвязинского, лекция – это очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта сознания,

чувства, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром слушателя. С данным определением трудно не согласиться, поскольку в нем находит отражение все то, что было указано ранее.

Несмотря на все изменения, произошедшие с наступлением «эпохи гипертекста», в современной вузовской лекции, как и прежде, ценятся, прежде всего, ясное изложение предмета, блестящая аргументация, широта воззрений лектора, его умение, а иногда и талант воздействовать на аудиторию.

Размышляя вслух, лектор может и должен заражать аудиторию пафосом утверждения нового, поэзией проникновения в глубины неизведанного, силой и красотой сочетания логики и интуитивного «схватывания». Преломляя общественное через свое личное, индивидуальное, он убедительнее, эмоциональнее, чем это делает учебник или пособие, донесет до слушателей идеи гуманизма, радость самоутверждения и самоотдачи, служения людям, чувство высокой ответственности перед ними.

Сама по себе многоканальность поступления информации в сознание современного обучающегося не может автоматически обеспечить историческую связь научных идей, концепций, традиций, личностей. Эту связь обеспечивает педагог. На лекции курсант, привыкший, что наука заключена в файлах, сталкивается с удивительным явлением персонификации науки в живой личности педагога. «Виртуальным вузам», которые не предусматривают общения между субъектами образовательного процесса и обмена духовными ценностями между старшим и подрастающим поколениями, лекция противопоставляет живую мысль педагога-ученого. Его убежденность, эмоциональность, страстность без ложного пафоса, внутренняя энергетика речи, паузы, выражение глаз, ценностные оценки или их отсроченность, дающая слушателям возможность самим прийти к какому-то выводу, создают гуманитарную атмосферу сопереживания, личностного отношения к научным идеям.

Следовательно, педагог, читающий лекцию, несет живое знание, а не просто информацию, он выступает и как *ученый*, добывающий это знание, и

как *оратор*, его пропагандирующий, и как *воспитатель*, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности.

Следовательно, *преподаватель-лектор* должен соответствовать определенным требованиям и критериям. Он должен быть знающим, интеллигентным, вооруженным опытом и научным методом, неординарно мыслящим и интересным для молодежи человеком, который ведет ее в мир знания, приобщает к «тайнам» научного мышления, вводит в лабораторию поиска, заражает верой и энтузиазмом познания и преобразования.

Ни семинар, ни лабораторная работа, ни руководство курсовой работой или дипломным проектом, ни беседа, ни видеофильм не открывают таких возможностей самовыражения педагога, таких перспектив стать «властелином дум» и покорителем душ молодежи, как лекция, хотя, разумеется, эти формы обладают другими очень важными образовательными и воспитательными возможностями.

В условиях плотности информационных потоков и оформления специфической коммуникационной среды современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить лекцию. Однако она должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывающей и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, отношений, взглядов, чувств и убеждений человека, и возможности новых информационных технологий.

Рассмотрим *функции современной лекции* с учетом значительно возросшей информированности обучающихся по многим вопросам, а также обилия источников и каналов информации.

Безусловно, что в XXI в. *информационная* функция современной лекции – важная, но далеко не единственная и не ведущая ее функция. Она проявляется в том, что в лекции обычно дается сжатое изложение основных научных фактов, служащих базой для последующего анализа, рассуждений, оценок.

Однако передача информации не самая главная функция лекции, особенно теперь, в условиях сокращения времени, отводимого на лекции. Если же преподаватель все же стремится предоставить курсанту на лекции всю «положенную» информацию, то слушатель в этом случае чаще всего терпеливо ее фиксирует, заботясь лишь об одном: составить конспект как «гарантированный минимум» для сдачи экзамена или зачета. Его собственная интеллектуальная и эмоциональная активность на лекции нередко приближается к нулю. Драгоценное время общения педагога с аудиторией растрачивается нерационально. Такая лекция не стимулирует, а парализует послелекционную мыслительную деятельность курсанта.

В современных условиях возрастает роль следующих функций вузовской лекции.

1. *Мотивационная* – развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого. Чтобы лекция послужила стартовой площадкой познания и поиска, очень важно придать ей познавательную направленность, доказать объективную значимость изучаемого, раскрыть его субъективный смысл, озадачить обучаемых.

2. *Организационно-ориентационная* – ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы. Проводя обзор источников, сравнивая и анализируя научные направления, методы, идеи, выводы, обнажая проблемы и перспективы поисков, лектор выделяет основное, направляет внимание слушателей на определяющие положения и важнейшие вопросы, разъясняет порядок работы над материалом, дает советы по организации учебной деятельности, вызывает интерес к изучению литературы и источников, поиску, экспериментированию.

3. *Профессионально-воспитательная* – воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей.

4. *Методологическая* – образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза. Анализируя научные теории, рассматривая совре-

менные научные проблемы, лектор выявляет, раскрывает методы исследования, сравнивает и сопоставляет их, разъясняет принципы научного поиска, его общие предпосылки и подходы, т. е. осуществляет методологическую функцию лекционного преподавания.

5. *Оценочная и развивающая* – формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок. Она организуется на основе содержания деятельности курсантов, вернее, содеятельности с лектором (методики работы над содержанием, прежде всего, постановки познавательных задач, решаемых при живом соучастии аудитории, осознания смысла изучаемых факторов и положений, возбуждения эмоционально оценочного отношения к предмету изучения, овладения логикой), а также способствует формированию гибкого, аналитического мышления, смыслообразующих мотивов, собственных подходов и оценок, развитию личности студента, его способностей, содействует определению гражданских позиций, становлению мировоззрения, ведет к разностороннему развитию личности студента.

Реализация указанных функций позволяет осуществлять на лекции разностороннее воспитание курсантов, вот почему *воспитательную функцию* необходимо считать не рядоположенной остальным, а интегрирующей.

К сожалению, на практике педагогам не всегда удается в должной мере реализовать все указанные функции. Отсюда и определенный разрыв между назначением и реальной ролью вузовской лекции.

Выделим, три группы причин такого положения.

Первая причина – непонимание преподавателями многообразия функций вузовской лекции, неумение осуществлять и правильно сочетать эти функции.

Вторая причина – неумение использовать различные способы построения лекции, разные виды и жанры лекционной работы, адекватные целям определенного этапа обучения.

Третья причина – недостаточный учет закономерностей учебного познания, развития личности курсанта, условий плодотворного обучения, что

выражается в неумении наладить живой контакт лектора с аудиторией, сплотить слушателей на основе совместного труда, должным образом организовать познавательную деятельность курсанта на лекции и после нее.

О первой группе причин уже сказано выше, поэтому рассмотрим вторую и третью.

Обратимся к классификации и структуре лекции. Отметим, что строгой классификации в дидактической литературе не существует. Важно, чтобы лектор в каждом конкретном случае учитывал особенности аудитории, место, дидактические и другие факторы при подготовке лекции, отвечающей поставленным задачам.

Так, Н.В. Бордовская, А.А. Реан выделяют следующие виды лекции:

– по месту в лекционном или учебном курсе (вводная, установочная, обзорная, итоговая и др.);

– по преимущественной форме обучения (при очном, заочном обучении);

– по частоте общения лектора с аудиторией (разовая, систематическая, цикловая и т. п.);

– по степени проблемности изложения материала (информационная, проблемная, дискуссия и т. п.).

Классификация В.И. Загвязинского позволяет выделить следующие виды лекций.

По дидактическому назначению:

– лекции *вводные*, призванные пробудить или усилить интерес, развить мотивы познания, помочь сориентироваться в литературе, дать своего рода заряд для самостоятельной работы;

– лекции *тематические*, содержащие факты, их анализ, выводы, доказательство конкретных научных положений; лекции *заключительные* (по теме, разделу, курсу);

– *обзорные* (по проблеме) и *лекции-консультации*.

Заключительные и обзорные лекции нацелены на высокий уровень систематизации, обобщения, углубления изучаемого. В лекциях-консультациях

лектор дает более или менее систематическое освещение ряда важных проблем, отвечая прежде всего на предварительно поступившие вопросы слушателей.

По месту в системе учебного процесса:

– лекции, *предваряющие* самостоятельную работу (наиболее распространенный пока вид лекции), и лекции, *завершающие* определенный этап самостоятельной работы обучающегося, когда лектор, освобождаемый от необходимости излагать весь фактический материал, получает возможность для более глубокого и разностороннего анализа рассматриваемой проблемы, что позволяет ему гораздо полнее осуществлять методологическую и развивающую функции обучения;

– лекции *с заранее конструируемыми, более или менее заданными логикой и содержанием* (обусловлены тем, что современная лекция теряет свою жанровую чистоту, часто переходя в диалог, диспут, разрешение спорных ситуаций, а также стремлением активизировать обучение);

– *лекции вариативного построения*, в определенной степени инициируемые ситуациями обучения, возникшими вопросами, уровнем понимания и отношения аудитории; на лекциях этого типа возрастает роль импровизационного момента, предварительной «сценарной» проработки нескольких вероятных логических вариантов построения лекции и ее отдельных фрагментов.

По содержанию и системе построения: *информационные* (сохраняющие информационные элементы) и фрагменты *лекций смешанного типа*. Но при наличии разнообразных источников информации целесообразность этих лекций и элементов всякий раз должна быть конкретно обоснована. Например, если материал разбросан по разным источникам и курсанту трудно его собрать, изложение материала в доступных курсанту источниках представляется лектору неудовлетворительным, материал нов и еще не успел войти в учебники и пособия, особо труден для понимания и усвоения и т. д., то удельный вес информационных компонентов лекции связан и с ее дидак-

тическим назначением. Он значительно больше в предваряющих лекциях и меньше в заключительных, обзорных и завершающих, где, в свою очередь, значительно усиливаются проблемные, обобщающие, систематизирующие и прогностические элементы.

Задачи лектора в наши дни расширились, в частности, в связи с появлением огромного спектра *вариантов лекций*.

Например, в США используется так называемая *лекция-панель*, когда в дискуссии участвуют несколько высококвалифицированных экспертов, высказывающих перед аудиторией обучаемых свое мнение. Обсуждение какой-либо конкретной проблемы известными специалистами позволяет показать обучающимся ее сложность, разнообразие подходов к поиску возможных решений.

Особой популярностью в России пользуется *лекция-визуализация*, которая возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации правое полушарие начинает активно работать именно при визуализации.

Визуализированная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы и формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка подобного рода лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъяв-

ления слушателям через ТСО или вручную (рисунки, схемы, чертежи, планшеты, слайды, компьютерные презентации и т. д.).

Чтение такой лекции заключается в сводном, развернутом комментировании подготовленных визуальных материалов, которые должны обеспечить систематизацию имеющихся знаний, усвоение новой информации, создание и разрешение проблемных ситуаций, продемонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности: изобразительные (слайды, рисунки, фото, компьютерные презентации); символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции – в разработке визуальных средств, режиссуре процесса чтения лекции, уровне владения преподавателем соответствующими техническими средствами, которые будут использоваться на занятии, технических параметрах функционирования используемой техники (время вхождения в рабочее состояние, шумовой фон и др.). Необходимо также учитывать уровень подготовленности и образованности аудитории, темп восприятия предъявляемых материалов, профессиональную направленность, особенности конкретной темы, назначение наглядных материалов (иллюстративная задача, компактное представление изучаемых материалов, дополнительная информация), количество представляемой информации, техническую оснащенность учебного помещения и др.

Бинарная лекция (или лекция вдвоем) является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. д. В условиях данной лекции воспитательные задачи решаются наиболее полно, для этого необходи-

мо, чтобы диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы, втягивал в обсуждение обучаемых, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции заключаются в том, что наиболее эффективно происходит актуализация имеющихся у курсантов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем; разворачиваются системы доказательств проблемной ситуации; курсанты сталкиваются с необходимостью сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединиться к той или иной из них, вырабатывать свою точку зрения; вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска, построении системы доказательств и принятия решений; выявляется профессиональная компетентность педагогов, раскрывая ярче и глубже его педагогическое мастерство.

Подготовка к лекции такого типа предполагает тщательное планирование и предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции преподавателями, к которым предъявляются такие требования, как интеллектуальная и личностная совместимость, владение развитыми коммуникативными умениями, быстрая реакция и способность к импровизации. Обучаемым желательно заранее раздать конспект лекции, с которым они могли бы ознакомиться.

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана привлечь внимание обучаемых, активизировать их мыслительную деятельность, формировать умение выступать в роли экспертов, рецензентов.

Подготовка к лекции такого типа состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера. Список всех ошибок преподаватель предъявляет слушателям в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, на которых обычно не акцентируется внимание, они передаются в общем контексте в режиме эмоционально ровного сообщения. Задача слушателей состоит в том, чтобы

по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть их в конце. На разбор ошибок отводится 10–15 мин. При этом правильные ответы называют и слушатели, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет *стимулирующую, контрольную и диагностическую функции*, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция-пресс-конференция начинается с объявления темы лекции, после чего преподаватель просит обучающихся задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение 2–3 мин слушатели формулируют наиболее интересные их вопросы и передают преподавателю, который в течение 3–5 мин сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний курсантов.

Такую лекцию рекомендуется проводить в следующих случаях:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, ее (его) модель: установки, возможности;
- в середине темы, когда она направлена на привлечение обучаемых к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
- в конце темы – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Эта форма предполагает высокий уровень владения материалом, умение оперативно перестраивать последовательность его изложения, не утрачивая при этом логику изложения. Особенно целесообразна данная форма в системе повышения квалификации, так как подготовленность аудитории, наличие практического опыта у слушателей позволяет определить наиболее актуальные для данной аудитории проблемы и построить дальнейшую учебную работу более эффективно.

В целом же выбор вида лекционного занятия определяется следующими показателями:

- уровнем педагогического мастерства преподавателя и содержанием материала;
- целями и задачами представления материала и дальнейшего изучения;
- подготовленностью учебной группы, ее численностью;
- условиями аудитории, в которой предполагается проводить занятие, и ее оснащенностью.

В настоящее время существует множество инновационных вариантов чтения лекции.

Так, в лекции с использованием *технологий виртуальной реальности* преподавателю необходимо продумать специфику пространственного представления моделей и физических процессов, имитации непосредственного взаимодействия или контакта себя как лектора с моделируемыми объектами и явлениями.

Модуль-лекция строится на интерактивной модели коммуникации с использованием инвариантного содержания и структуры и четким выделением нормированных информационных единиц, требует наличия у каждого слушателя материала, позволяющего не тратить время на самостоятельную фиксацию нормативного содержания (материал может быть представлен, например, текстовыми файлами).

При планировании *видеолекции* в задачи лектора входит нахождение способов снятия эффекта «говорящей головы», предварительное составление сценарного плана и сценария записи, в которых для оператора и режиссера расставлены смысловые и эмоциональные акценты содержания, требующие аудиовизуального подкрепления.

Одна из современных технологий чтения лекции предусматривает продумывание преподавателем по каждой теме занятия системы интеллектуальных заданий, которые способствуют развитию мыслительных операций, формированию навыков критического и творческого мышления в ходе освоения приемов продуцирования творческих ассоциаций, визуализации, ком-

бинирования идей и др. В качестве таких заданий в начале лекции для актуализации знаний курсантов могут использоваться следующие приемы:

- составление простого кластера (от англ. *cluster* – гроздь, кисть) для ключевого понятия в виде графического представления содержательных характеристик понятия, которые раскрываются через возникающие слова-ассоциации и подводят к самостоятельной формулировке определения, трактовке нового термина;

- составление списка ответов на проблемный вопрос с помощью письменного «мозгового штурма», позволяющего генерировать идеи.

На *стадии лекции*, когда излагается новая учебная информация, происходит ее осмысление курсантами. В качестве заданий, способствующих критической переработке информации, можно использовать:

- составление сложного кластера – систематизированного набора понятий, терминов, которые записываются в виде иерархически ветвящейся грозди и дают наглядное представление о предмете изучения;

- составление денотатного (от лат. *deno-to* – обозначаю) графа (от греч. *grapho* – пишу) для ключевого понятия: из текста выделяются и графически оформляются существенные признаки понятия, что позволяет создать системное представление об изучаемом предмете, т. е. рассмотреть его в разных аспектах (с точки зрения структуры, функций, динамики и т. д.);

- заполнение таблиц: сравнительной концептуальной таблицы для анализа изучаемых явлений, научных теорий и их оценки по самостоятельно определяемым критериям или сводной таблицы для обобщения знаний;

- самостоятельную формулировку выводов по какому-либо вопросу или по всей теме лекции;

- графическое оформление содержания лекции или ее части в виде структурно-логической схемы, которая отражает существенные связи между изучаемыми объектами и явлениями;

- фокусированное составление списка основных проблем.

Фокусированное составление списка основных проблем представляет собой «скрытое» оценивание и может проводиться как до начала изучения темы, так и после. Устанавливается временной лимит (1–2 мин) и лимит на количество пунктов (проблем), которые курсанты должны написать. На доске затем пишутся пункты, предложенные обучающимися. Если пунктов много, выбираются наиболее значимые из них. Далее обсуждаются и комментируются, в зависимости от наличия времени, либо все пункты, либо наиболее значимые из них. Преподаватель может добавить какие-то пункты, упущенные курсантами, но важные для решения проблемы. Иногда данный вид работы видоизменяется. Предлагается составить список понятий, связанных с темой или проблемой, и дать их определение или толкование. К достоинствам метода следует отнести немедленную обратную связь, обучение причинно-следственным связям, логичность, выделение главного, подготовку студентов к «мозговому штурму», а также то, что преподавателю нет нужды проверять работы дома.

К недостаткам следует отнести то, что коллективная работа затрудняет индивидуальное оценивание, дает возможность части курсантам «отсидеться».

Для организации обратной связи на каждой лекции могут использоваться следующие методы.

Экспресс-опрос может использоваться на каждом занятии и практически на любой дисциплине. Создателем данной методики, в оригинале – *minute paper*, принято считать профессора физики Ч. Шварца из американского университета Беркли. Экспресс-опрос предполагает постановку чаще всего одного вопроса, касающегося проведенного занятия. Преподаватель просит в конце занятия ответить письменно на один вопрос из числа, например, следующих:

Что Вы считаете наиболее важным из того, что узнали на сегодняшнем занятии?

Что более всего заинтересовало Вас на сегодняшнем занятии?

Что Вы назвали самым ценным, что вынесли для себя из сегодняшнего занятия?

Что Вы считаете самым бесполезным из того, что было на данном занятии?

Что осталось для Вас более всего непонятным на сегодняшнем занятии?

Какой вопрос, на Ваш взгляд, остался нераскрытым в течение этого занятия?

Резюме занятия. Другой вариант быстрого опроса – попросить курсантов перефразировать тему лекции или написать короткое резюме пройденной темы, изученного вопроса, или дать короткий комментарий к лекции. В этом случае на следующем занятии можно процитировать наиболее интересные комментарии или резюме курсантов, вместо того чтобы самому напоминать, что было изучено на прошедшем занятии.

Задайте один вопрос. В конце занятия преподаватель предлагает письменно задать вопрос, который возник у курсантов в ходе изучения темы занятия. Такой метод позволяет определить, была ли раскрыта тема или что-то осталось непонятным для курсантов. На следующем занятии следует уделить 10–15 мин ответам на эти вопросы.

Прямое перефразирование используется для передачи своими словами лекции, главы и книги, текста. Данный вид оценивания может быть как открытым, так и скрытым. Цель прямого перефразирования – установить степень понимания лекции, книги, текста, т. е. получить обратную связь.

Особенно хорошо использовать перефразирование после серии текстов или документов по одной проблеме. Перефразирование может быть устным или письменным. При написании желательно установить временной и пространственный лимит (количество слов или страниц). Задача преподавателя – отобрать лучшие ответы и дать курсантам в качестве примера или образца. Каждая работа должна оцениваться и не только с отрицательных, но и с положительных позиций. Можно предложить обучающимся обменяться перифразами, добавить что-то, если это возможно.

Алгоритм работы с полученными данными.

1. Самое важное в организации – дать обратную связь, идеально – на следующем занятии.

2. Во время обработки результатов сгруппировать их на несколько категорий, например:

1) позитивные оценки и комментарии;

2) критические оценки и замечания, которые, в свою очередь, необходимо разбить на три группы:

а) те, которые Вы планируете учесть на последующих занятиях;

б) те, которые не могут быть учтены в этом семестре, но которые Вы учтете в будущем;

в) те, которые не могут быть Вами учтены вследствие самых разных причин (например, некорректность формулировки) или которые Вы считаете разумным и необходимым оставить без изменения, в частности, касающиеся содержания курса, тестов и т. д.;

3) все остальные замечания, комментарии или вопросы, которые Вы не можете интерпретировать или считаете неуместными.

3. Сделайте для себя резюме полученных предложений и замечаний, которые Вы прокомментируете на следующем занятии. Можно выбрать несколько наиболее важных пунктов и обсудить их с курсантами в начале следующего занятия, уделив этому несколько минут.

4. Будьте лаконичны, не пускайтесь в длительные дискуссии и рассуждения, чтобы курсанты не потеряли интерес, а Вы успели рассмотреть запланированную тему.

5. Коротко объясните, какие замечания и почему не могут быть Вами приняты или учтены, разъясните возникшие недоразумения и недопонимания курсантов по поводу целей и содержания курса или других аспектов Вашей деятельности.

6. При обсуждении старайтесь придерживаться нейтрального тона, избегая обвиняющего или защитного.

7. Кроме того, преподавателю следует отметить, что, в свою очередь, могут или должны сделать курсанты по улучшению качества обучения. Например, если курсанты пишут, что им не был ясен тот или иной материал, то попросите их чаще задавать вопросы в устной или письменной форме или подходить в конце занятия для личной консультации.

8. Поблагодарите курсантов за сотрудничество, ценные замечания и рекомендации, которые Вам позволят улучшить качество преподаваемого курса. Курсанты, как правило, очень ценят внимание преподавателя к их мнению, способность конструктивно взаимодействовать.

Приступая к обратной связи, преподаватель должен помнить о ее качествах. Обратная связь – это не критика и не жалоба со стороны курсантов, а информация к размышлению. Необходимо помнить о показателе успешности курсантов в освоении изучаемого курса, а также эффективности организованной преподавателем деятельности по освоению учебного курса. Обратная связь неэффективна, если не содержит в себе указаний на пути и методы улучшения результатов деятельности. Обратная связь тогда эффективна, когда носит регулярный и конструктивный характер.

Преподаватель может получить в результате применения обратной связи следующую информацию:

- насколько хорошо усвоен курсантами материал по пройденной теме лекции, разделу, модулю или всему учебному курсу в целом;
- какие трудности возникли или возникают у курсантов в ходе изучения материала;
- какова степень удовлетворенности курсантов изучаемым курсом;
- насколько актуальна, содержательна и интересна программа курса;
- насколько эффективны используемые преподавателем стратегии и методы обучения;
- каким образом иные факторы деятельности или личности преподавателя влияют на эффективность усвоения курсантами материала;

– какие предложения по более эффективной организации курса могут быть высказаны курсантами.

Использование предложенных вариантов лекций ограничено рядом факторов. Например, трудно реализовать данный подход при преподавании на потоках с большим (больше 30) количеством курсантов, поскольку придется или увеличивать время на изучение темы, или сокращать объем лекции и выносить часть материала на самостоятельное изучение или на семинары. Однако достоинств у описанных типов лекций больше, чем ограничений. Они связаны, прежде всего, с осмысленным подходом к содержанию лекции со стороны курсантов, развитием навыков анализа содержания. Это позволяет преодолеть часто критикуемый пассивный характер восприятия лекции курсантами. Кроме того, использование на лекции приемов активизации мышления, творческого подхода позволяют учитывать особенности познавательной деятельности, специфику учебных групп, отдельных курсантов.

Особо хотелось бы остановиться на вопросе о лекции *проблемного типа*.

Различают лекцию проблемную *по содержанию*, т. е. такую, в которой рассматривается еще не решенная до конца научная проблема, и лекцию проблемную *по построению*, когда лектор не предлагает сразу готовых истин, а создает проблемную ситуацию, сталкивает слушателей с познавательными противоречиями и тем самым возбуждает активное мышление обучающихся, направленное на поиск истины, стимулирует их познавательные интересы, духовные стремления и запросы. Полноценная *проблемная лекция* обычно соединяет в себе эти стороны, в ней ставятся важные, узловые проблемы курса, и эти проблемы рассматриваются так, что вскрываются внутренние противоречия объектов, возникают и преодолеваются познавательные затруднения, проводятся сопоставление, оценка и выбор вариантов.

Лекция должна быть школой мысли для курсантов, причем не просто представлять собой образец правильного мышления, глубокого разрешения поставленных проблем; она должна стимулировать и направлять мыслительную деятельность обучающихся, делать их не свидетелями, а соучастниками

научной дискуссии и научного поиска. Без внесения элементов проблемности как в содержание, так и в построение лекции осуществить это требование невозможно.

Проблемно построенная вузовская лекция – это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории открытий, разбора и изучения точек зрения и других способов движения к научной истине. Проблемная лекция призвана дать заряд высокого напряжения для дальнейшей творческой работы, возбудить интерес к изучаемой науке, ввести в лабораторию пытливого творческой мысли, дать почувствовать поэзию поиска и радость открытия.

Выдающиеся лекторы всех времен использовали проблемное построение лекции для усиления ее доходчивости, идейного и эмоционального воздействия. В той или иной степени, проблемность характерна для лекций Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта, В.Л. Комарова, Н.А. Умова, А.П. Карпинского, К.А. Тимирязева и других замечательных мастеров лекции.

Проблемный поиск ведет лектор, но ведет его открыто, постоянно обращаясь к аудитории, ставя перед слушателями вопросы, не всегда требующие развернутых ответов вслух, но всегда возбуждающие мысль, догадку, фантазию. Несмотря на преимущественно монологическую форму подачи материала, такая лекция по своей внутренней структуре превращается в диалог. На ней осуществляются все или почти все звенья проблемного обучения, в общем повторяющие основные этапы научного поиска, хотя многие из них могут быть даны в свернутом виде или заменяться сообщением готового результата.

Рассмотрим *первые логические звенья* проблемной лекции – создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы. Они имеют особенно важное значение, поскольку определяют весь ход лекции, характер деятельности курсантов.

Главная цель первого звена – *создания проблемной ситуации* – запустить мотивационный механизм поисковой деятельности слушателей. Это достигается путем подбора и столкновения противоречивых внешне или по существу теоретических положений и фактов. Новые факты могут, например, не получить правильного объяснения в рамках известной слушателям теории, противоречить ей. Выдвинутая проблема осознается слушателями как познавательная трудность, пробуждая интерес, стремление преодолеть ее, установить истину.

Следующее звено – *анализ поставленной проблемы* – всегда требует мобилизации имеющихся знаний, умений, навыков, использования их как инструмента или опоры для дальнейшего познания. Часто лектору достаточно сделать ссылку, напомнить некоторые узловые моменты ранее изученного, чтобы курсант актуализировал, вовлек в орбиту умственной деятельности то, что необходимо для решения проблемы. В других случаях лектор дает более подробное изложение опорных знаний, необходимых для решения.

На основе предварительного анализа ситуации, сопоставления исходного и требуемого состояния исследуемого процесса с опорой на принятые в качестве истины теоретические положения (аксиомы), анализа неудачных попыток разрешить проблему известными методами *выдвигается гипотеза* как предположение о возможных способах ее разрешения. Если возможных путей решения несколько, необходима формулировка ряда возможных гипотез для их последующей проверки. Затем проводится процесс проверки выдвинутой гипотезы (гипотез), отбрасывания неверных предположений, обоснования, аргументации, уточнения и развития достоверных положений. Проверка полученного решения на лекции осуществляется чаще всего опосредованно, путем учета общественно-исторической практики, анализа опыта и ранее выполненных экспериментов.

На *проблемной лекции* преподаватель может привести различные концепции, подходы к одной и той же проблеме. Особенно интересным оказывается вариант сравнения общепринятой точки зрения (знакомой курсантам до

лекции по учебникам и пособиям) и новой, еще не утвердившейся позиции. Так, при изучении в курсе педагогики (специальность «Психология служебной деятельности») вопроса о принципах обучения мы делали попытку показать продуктивность подхода к принципам обучения как к рекомендациям о путях достижения меры в сочетании противоположных сторон или тенденций обучения, а при изучении вопроса о выборе методов обучения доказывали преимущество целостного подхода, выбора системы обучения перед поэтапным выбором целей, содержания, методов, форм и условий обучения. При изучении вопроса о педагогическом мастерстве мы противопоставили распространенной точке зрения о необходимости перехода от «интуитивного» уровня выбора решения педагогом к научно обоснованному положению об интуиции как ведущем механизме принятия творческого решения у педагогов-мастеров и о возможностях развития педагогической интуиции от невысокого (житейского) уровня до творческого.

Если на лекции информационного типа умственная деятельность курсанта, как правило, не выходит за рамки репродукции, а в лучшем случае направлена на осмысление излагаемого, то на *проблемной лекции* лектор стремится приобщить курсанта к продуктивной умственной деятельности, возбуждает у него стремление задать вопрос, докопаться до истины. Вопрос курсанта является показателем активности его познания, развития очень важных качеств творческой личности – проблемного видения, альтернативного мышления, научно-познавательного и теоретического интереса.

Добротность и нестандартность содержания, глубина подходов, реализуемая через рассмотренные функции, собственные гипотезы и интерпретации, самобытность и индивидуальный стиль подачи материала и общения со слушателями – все это определяет оригинальность, неповторимое своеобразие лекционного курса конкретного лектора, его отличие от стандартизированного курса, изложенного в учебнике. Лекция всегда должна быть авторской и творческой, иначе она не оправдывает себя, ибо несерьезно и нецеле-

сообразно излагать с вузовской трибуны то, что студент может прочитать в книгах или увидеть на дисплее компьютера.

Содержание и стиль изложения, способы общения с обучающимися во многом определяют и характер их деятельности на лекции. Но для достижения подлинной активности каждого необходима продуманная система работы. Прежде всего, необходимо устранение действительного или кажущегося эффекта взаимозаменяемости лекции и учебных пособий. Если курсант предварительно готовится к лекции по учебной литературе, а лектор, не дублируя эту литературу, акцентирует внимание на новых вопросах или трактовках, то такой эффект устраняется легче всего. Кроме того, на лекции полезно подчеркнуть, что определенную информацию курсант не найдет в учебнике, а какая-то часть материала не излагается на лекции вообще или излагается конспективно именно потому, что она хорошо изложена в учебной литературе.

Далее важно постоянно обучать курсантов умению работать на лекции. Психологи установили, что подробная запись лекции препятствует глубокому осмыслению материала. Поэтому необходимо обучать курсантов логическому членению воспринимаемого материала, умению выделять исходные послышки, аргументы, методы и средства доказательства, выводы, следствия.

Полезно, используя проблемные ситуации, побуждать курсантов вести мысленный диалог с лектором, сравнивать приводимые положения с ранее известными, проверять прочность аргументации. Очень продуктивно, если курсант пытается решить выдвинутую лектором проблему раньше, чем получит от него готовое решение, а затем сравнивает свой вариант с предложенным на лекции. Именно тогда и возникают возражения, сомнения, вопросы. Весьма целесообразны на лекции приемы, способствующие усилению связи между лектором и аудиторией, начиная от отдельных вопросов, обращенных к аудитории в целом и предлагающих ответ в виде общей реакции или отдельных реплик, и кончая фронтальными или индивидуальными заданиями тестового типа, небольшими беседами с отдельными курсантами или учебной группой.

Нужно позаботиться и о послелекционной активности курсантов, в частности о том, чтобы материал лекции был, как правило, в тот же день прочитан по учебнику, а конспект лекции отработан и дополнен. Иначе курсант забудет материал лекции и ему придется вновь им овладевать.

Итак, в современных условиях роль вузовской лекции вовсе не снижается, а даже возрастает, но возрастают и требования к ней. Она должна стать более гибкой, дифференцированной, многофункциональной, полнее выполнять ориентирующую, стимулирующую, методологическую, развивающую и воспитывающую функции обучения. Особое значение приобретают вопросы организации самостоятельной деятельности курсантов на лекции, после лекции и при подготовке к ней.

В зависимости от специфики предмета, характера изучаемого материала, уровня подготовки курсантов необходимо использовать различные способы руководства их деятельностью на лекции, стимулирующие активность, формирующие самостоятельность и самоконтроль. Во всех случаях лекция остается формой живого активного общения лектора с аудиторией, их совместной продуктивной деятельности.

Вопросы для размышления и контроля

1. Важно ли для современного курсанта звучащее слово?
2. Согласны ли Вы с утверждением о том, что традиционная лекция представляет собой теоретическую подачу материала, а ее основной целью является обеспечение теоретической основы обучения, развитие интереса к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, формирование у обучающихся ориентиров для самостоятельной работы над курсом?
3. Согласитесь или опровергните структуру подготовки и проведения традиционной лекции:
 - 3.1. Постановка цели и задач.

3.2. Подготовка к проведению лекции: разработка плана проведения лекции; подбор литературы; написание конспекта лекции; осмысление материалов лекции, уточнение того, как можно улучшить ее эффективность.

3.3. Проведение лекции. Структура лекции включает в себя: вводную часть, знакомящую обучающихся с темой лекции, ее планом, целью и задачами, рекомендуемой литературой для самостоятельной работы; основную часть, раскрывающую тему лекции; заключительную часть, содержащую выводы и обобщения.

4. Может ли устная лекция состязаться с иными источниками информации – семинаром, самостоятельной работой курсанта, печатными и электронными источниками?

5. Во все времена функции лекции изменяли свое значение. Как, по Вашему мнению, могут быть расставлены акценты среди функций для современной лекции? Постройте профиль значений функций (информационная, мотивационная, ориентационная, воспитательная, методологическая) для современной лекции, расставляя их по шкале от 0 до 100%. Обоснуйте свой взгляд.

6. Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивацией, способами изложения информации, активностью психических процессов лектора, напряжением его сил и т. д. Поясните, в чем будет заключаться цель лекции? Выберите из предложенных характеристик (ее желаемые результаты – то, чего хочет достичь преподаватель: дать представление о чем-либо, научить чему-либо, поставить ряд проблем, наметить ориентиры для самостоятельного изучения слушателями и т. д.).

7. При определении целей лекции преподавателю необходимо четко представлять себе «чему, кого и как учить». В связи с этим назовите три основные цели лекции.

8. На что необходимо обращать внимание преподавателя при отборе содержания материала для лекции? Выберите из предложенного:

– новая, самая последняя информация;

– организация и компоновка материала (логические связи, переход от одного вопроса к другому, промежуточные выводы, конкретные примеры из жизни, иллюстрирующие теоретический материал, и т. д.);

– выделение ключевых идей;

– пояснение понятий и терминов;

– разъяснение и интерпретация особенно важных фрагментов материала;

– выделение связей данного материала с содержанием предыдущих и последующих лекций, семинаров и других практических занятий;

– установление межпредметных связей с целью обеспечения целостного представления о будущей профессиональной деятельности.

9. С какой целью преподавателю, читающему лекцию, необходимо иметь полное представление об учебной группе: о ее составе (количество, юноши, девушки), возрастном факторе (жизненный опыт), уровне предыдущей подготовки, стаже и опыте профессиональной деятельности?

10. На основе чего определяются темы лекций? Должен ли общий план лекции соответствовать содержанию данного раздела рабочей программы и раскрывать его?

11. Должно ли содержание лекции согласовываться с временными рамками учебного времени? Согласны ли Вы с тем, что целесообразно планировать два-три основных пункта на один академический час лекции?

12. Полезно ли учитывать психологические закономерности памяти и мышления при структурировании материала лекции?

13. Отметьте критерии, которыми целесообразно руководствоваться при подборе материала для лекции:

– цель лекции;

– учет уровня подготовки курсантов, слушателей;

– ориентация на последующее практическое занятие;

– учет источников информации, по которым будет осуществляться дальнейшая работа по данному материалу;

– учет использования материала лекции в ходе дальнейшего обучения – межпредметные связи;

– учет практического применения полученных сведений в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 127.

2. Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / пер. с фр.; общ. ред. Ю.Л. Бессмертного; послесл. А.Я. Гуревича. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. 376 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 192 с.

4. Ушакова М.В. Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 4. С. 23–24.

5. Ушаков Д.Н., Даль В.И. Большой энциклопедический словарь. М.: dicView, 2000. 1000 с.

6. Задорина О.С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 121–124.

7. Красинская Л.Ф. Учимся учить по-новому, или о неиспользованных возможностях лекции // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 14–18.

8. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.

9. Долговесов Б., Лаврентьев М., Морозов Б. и др. Технология «погружения» лектора в интерактивную виртуальную среду // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 134–138.

10. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 336 с.

11. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпициной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 123 с.

12. Шмачилина-Цибенко С.В. Оценка учебных достижений курсантов в русле компетентного подхода: аутентичное оценивание // Психолого-педагогические технологии в правоохранительной деятельности (Васильевские чтения – 2013): материалы Всерос. науч.-практ. конф., 30–31 мая 2013 г. / СПб.: СПб ун-т МВД России, 2013. С. 291–296.

4.2. Семинарские занятия как одна из форм активизации учебной работы курсантов

Большие возможности для активизации учебной работы курсантов открывают семинары. Они получили свое название от латинского слова «*semi-narium*», что означает «*рассадник*». В древнегреческих и римских школах они проводились как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений преподавателей.

Семинары чаще всего являются продолжением лекционных форм обучения и служат для осмысления и более глубокого изучения теоретических проблем, а также отработки навыков использования знаний.

Семинарское занятие дает курсанту возможность:

во-первых, проверить, уточнить, систематизировать знания;

во-вторых, овладеть терминологией и свободно ею оперировать;

в-третьих, научиться точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки;

в-четвертых, анализировать факты, вести диалог, дискуссию, оппонировать.

Семинар призван укреплять интерес курсанта к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью.

Семинар обычно посвящен детальному изучению отдельной темы, и, в отличие от лекции, проводится в каждой учебной группе отдельно.

Следовательно, необходимо выделить функции семинара.

На семинаре основную роль играет *функция обобщения и систематизации знаний*. Главное в семинарском занятии не столько передача новой информации, сколько расширение, закрепление и углубление знаний, умений, навыков, способов их получения и применения.

Одной из основных функций семинара является *развивающая* (развитие критического, творческого мышления, умения убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения).

Высоко значение и *оценочной функции*, поскольку в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счете помогает усвоению системы гуманистических ценностей, определяющих становление личностного в человеке.

С воспитательной точки зрения семинар может оказаться даже более действенным средством по сравнению с лекцией, поскольку обратная связь между преподавателем и курсантом теснее. *Организационно-ориентационная* функция семинара проявляется в направляемой преподавателем непосредственно или через методические пособия и рекомендации подготовке курсанта к семинарскому занятию: подборе источников информации, выборе методов ее обработки и т. д.

Процесс обсуждения проблем дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемой науки, разнообразием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что, соответственно, стимулирует познавательные потребности. В этом проявляется *мотивационная* функция семинара.

Кроме того, семинар имеет свою специфическую функцию – *функцию контроля* за содержательностью, глубиной и систематичностью самостоятельной работы курсантов.

Бытует мнение, что семинар провести гораздо проще, чем прочитать лекцию. В высшей школе даже существует определенная установка, что семинарские занятия могут проводиться ассистентом или старшим преподавателем. Однако хотелось бы отметить, что преподаватель на семинаре – и оратор, и критик, и воспитатель. Он должен быть готов к ответу на любой вопрос, уметь повернуть в правильное русло обсуждение вопроса. Но чтобы семинар прошел на высоком уровне, с максимальным эффектом, он должен быть хорошо подготовлен не только преподавателем, но и курсантами. Это требует от преподавателя заботы о подготовке всей учебной группы к семинарскому занятию, консультаций, помощи курсантам, при самоподготовке.

Следовательно, важным критерием результативности семинара являются условия его *организации и проведения*.

Одним из важных условий проведения семинара является атмосфера сотрудничества, взаимопонимания, доверительная обстановка, когда курсанты не боятся ошибиться, высказать спорные идеи. Необходимо с первого семинарского занятия приучить курсантов задавать вопросы, не опасаясь обнаружить пробелы в знаниях.

Чтобы поддерживать интерес к рассматриваемым вопросам, целесообразно варьировать формы семинарских занятий, идя от простых, доступных к более сложным, развивающим творческую активность и самостоятельное мышление курсантов.

Семинар, по сравнению с другими формами обучения, требует от курсантов довольно высокого уровня самостоятельности – умения работать с несколькими источниками, сравнивать, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, делать собственные обобщения и выводы. Интенсивность этой работы зависит от форм проведения семинара и контроля.

Так, А.В. Хуторский предлагает следующую классификацию семинаров.

По дидактическим целям: по введению в тему, планированию ее изучения; по исследованию фундаментальных образовательных объектов; по представлению и защите образовательных результатов; по углублению,

обобщению и систематизации знаний; контрольные и зачетные семинары; аналитические семинары.

По способу и характеру проведения:

Вводные. При проведении такого семинара преподаватель опирается на имеющиеся у обучающихся знания и опыт. После объяснения структуры семинара курсанты коллективно собирают информацию по новой теме и классифицируют ее по разделам. По каждому разделу обучающиеся выбирают групповодов, которые набирают в свои группы участников. Группы работают с собранной информацией по заданному алгоритму и готовят выступления, которые оцениваются и анализируются обучающимися.

Обзорные. Такой семинар предполагает самостоятельный обзор обучающимися всей темы на основе учебника и других материалов. Результаты обзора курсанты формулируют в виде следующих суждений: смысл данной темы, ее главные части или направления, изучаемые объекты, возникшие вопросы, отличия изложения темы в разных источниках. Особую роль играют вопросы, сформулированные курсантами. По итогам обзорного семинара составляются индивидуальные и коллективные программы занятий по теме.

Самоорганизующие. Проведение такого семинара предоставляет курсантам возможность самостоятельно определить цели занятия, распределить работу в группе, выполнить и оценить ее, отчитаться перед аудиторией, наметить перспективу будущего занятия

Поисковые семинары. Поисковый семинар предусматривает исследовательскую деятельность курсантов в группах, а затем коллективный поиск по наиболее интересным и важным проблемам.

Индивидуальные. Курсанты ставят перед собой учебную задачу по теме, составляют план занятия, выбирают вид учебной деятельности, продумывают форму отчета. Преподаватель предлагает банк данных, облегчающих обучающимся выбор перечисленных элементов деятельности. Возможные задания, виды деятельности и формы отчета записываются до начала семинара на доске в виде таблицы

Групповые семинары. Их специфика состоит в том, что обучающиеся, занимающиеся одинаковыми вопросами во время индивидуальной работы, объединяются в группы. Каждая созданная группа продумывает форму занятий по своей теме для остальных курсантов. Группа готовит выступления, опыты, задачи, викторины для тех курсантов, которые придут к ним на следующем занятии. Разновидностью таких семинаров являются *семинары в группах по выбору*. Во время такого занятия одновременно выступают несколько представителей групп, работавших на предыдущем семинаре. Они кратко рассказывают всей группе, что будут делать обучающиеся, выбравшие для занятий их группу. Курсанты образуют новые рабочие группы.

Семинары-проекты. Могут проходить в виде семинара по решению различных задач, круглого стола, мозговой атаки или ее разновидности – мозгового штурма, генерации идей, семинара – деловой игры и др.

Так, например, при проведении семинара в виде *генерации идей* курсанты работают в парах. Генератор излагает свое видение проблемы, описывает все, что ему известно или неизвестно по теме. Организатор задает ему вопросы на уточнение, поощряет высказывания, записывает основные ответы и полученные в ходе обсуждения результаты. Наиболее интересные идеи курсанты представляют в виде символов, схем, образной модели и пр.

Через установленное преподавателем время пары студенты (курсанты) переходят от этапа генерации к обсуждению наработанного материала, а затем выступают с результатами перед всеми участниками.

Некоторые занятия можно проводить *методом мозгового штурма*. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении курсантов от инерции мышления, активизации творческого мышления, преодолении привычного хода мысли при решении поставленной задачи; он позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории.

Основные принципы и правила этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных

реплик и даже шуток. Успех применения метода во многом зависит от преподавателя – руководителя занятия, который, опираясь на демократический стиль общения, поощряет фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выдвигает свои. Но главное – это сотворчество педагога и курсантов, основанное на вере в их творческие силы и способности.

Конечно, этот метод не гарантирует тщательную проработку идеи. Он также имеет много ограничений для применения в учебном процессе. Его особенно полезно использовать в обучении специальным предметам, где требуется решение конкретных творческих проблем и задач.

По доминирующим формам коммуникации обучающихся выделяют эвристические семинары, которые строятся на индивидуальной, парной, групповой, коллективной, индивидуально-коллективной видах работы.

В зависимости от степени активизации мнемической или мыслительной деятельности курсантов формы организации семинарских занятий можно разделить на *репродуктивный и продуктивный*.

Репродуктивный тип организации занятий предполагает, прежде всего, активизацию мнемических способностей курсантов. Они должны запомнить и пересказать определенный учебный материал на основе текстов лекций, учебников или первоисточников. При этом преподаватель предъявляет определенные требования к степени точности воспроизведения, возможности выражения знаний «своими словами», высказыванию собственного мнения и оценки.

Например, по педагогике, которая изучается на первом курсе (специальность «Психология служебной деятельности»), с курсантами возможно проведение семинарского занятия репродуктивного характера по темам, посвященным изучению объекта и предмета педагогики, взаимосвязи педагогики с другими науками, категориально-понятийному аппарату педагогики.

Проведение такого семинарского занятия довольно традиционно в своей последовательности. В начале семинара формулируются основные вопро-

сы занятия, курсантам дается возможность устно раскрыть содержание. При этом преподаватель предлагает определенным курсантам раскрыть заданные вопросы или спрашивает желающих. После выслушивания развернутого ответа, преподаватель предоставляет другим курсантам возможность дополнить, исправить прокомментировать ответ, высказать собственное мнение.

Важными для преподавателя в данном случае являются умения управлять процессом обсуждения: соблюдать временной регламент, не стеснять при этом свободу обсуждения и выражения мнений, активизировать на занятии как можно большее число курсантов, поставить конкретизирующие, наводящие вопросы – в случае затруднения курсантов в ответе на вопрос, стимулировать свободную речь курсанта (а не чтение конспекта) при ответах на вопросы, сделать выводы по рассмотренному вопросу.

Продуктивный тип организации семинарского занятия предполагает активизацию мыслительных способностей курсантов. Они должны сравнить, проанализировать, обобщить, критически оценить, сделать умозаключение на основе услышанного или прочитанного материала. Такой характер занятий предполагает постановку вопросов следующего типа:

Чем отличается..?

Что общего между..?

Какие механизмы..?

Выделите достоинства и недостатки..?

При этом предполагается, что ответы на эти вопросы в явном виде в учебнике или лекции не даны.

Отличительная особенность такого занятия заключается в том, что курсантов не просят воспроизвести материал определенного источника (лекции, учебного пособия, первоисточника). Обучающимся ставятся вопросы, активизирующие их мыслительную активность, предлагаются задания, ответы на которые в явном виде не представлены в источниках.

Следовательно, процесс обсуждения проблем дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемой науки, разнообра-

зием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что, соответственно, стимулирует познавательные потребности.

Традиционно в высшей школе различают три типа семинарских занятий: *просеминар*, *спецсеминар* и *собственно семинар*.

Просеминар – занятие, подготавливающее, подводящее к семинару. Основная задача такого семинара – ознакомиться со спецификой самостоятельной работы, а также литературой, источниками, методикой работы с ними.

Спецсеминар – проводится, как правило, на старших курсах. Его основная задача – исследование по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Собственно семинар может быть двух видов: семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним; семинар, предназначенный для основательной проработки наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.

Довольно распространенной формой проведения семинара является заслушивание и обсуждение *докладов и рефератов* курсантов.

При этом преподавателем должны быть разработаны и представлены критерии оценивания докладов курсантов и обязательно проведена консультация с пояснениями, например, о том, что *реферат* – это вторичный источник информации, соединяющий в себе аннотацию и резюме и состоящий из трех частей: аннотационной, фактографической и резюмирующей. При написании реферата необходимо ориентироваться на следующие критерии.

1. Смысловая глубина (анализируется, на каком уровне проработан реферат, есть ли в нем четкое и конкретное обозначение смысла выбранной тематики, продолжают и раскрывают ли обозначенный смысл цели, задачи и другие структурные компоненты реферата).

2. Целостность реферата (полнота, логичность изложения, взаимосвязанность отдельных компонентов реферата между собой – условие его эффективной реализации).

3. Практическая ориентация и гибкость реферата (наличие связей реферата с образовательной реальностью).

4. Исследовательская компетентность курсанта (его умение самостоятельно анализировать, классифицировать и обобщать существующую научную информацию).

5. Оформление реферата (титульный лист, план или оглавление, сноски, список литературы).

Отдельно рекомендуется разработать и познакомить обучающихся с критериями оценивания выступлений курсанта.

1. Степень творчества.
2. Новизна.
3. Оригинальность.
4. Личный вклад.
5. Аргументированность ответов на вопросы.
6. Умение увлечь присутствующих на защите.
7. Полезность работы.
8. Возникшие проблемы и трудности, как они решались.
9. Главные выводы по теме реферата, его назначение и применение.
10. Самоанализ проделанной работы (как работал, что понял, чему научился, дальнейшие цели, самооценка работы).

Подготовка доклада и реферата включает несколько этапов и предусматривает длительную и систематическую работу курсанта и помощь преподавателя, оказываемую ему по мере необходимости.

На первом этапе курсант обращается к различным источникам, ищет и изучает разнообразную информацию. Эта стадия характеризуется тем, что обучающийся намечает конкретные цели работы, которые направлены на то, чтобы узнать, уточнить, уяснить, каким должен быть конечный результат.

Необходимо кратко остановиться на работе курсанта с научной литературой, поскольку она выполняет ряд важных функций: выявляет ценности науки, ее достижения и недостатки, ее ошибки и проблемы; способствует

определению опорных позиций по проблеме с учетом всего того, что сделано в науке; позволяет сравнить результаты нескольких исследований и осуществить их анализ.

Поэтому при работе с литературой необходимо знать определенный алгоритм, а именно:

1. Уметь выделить ключевые понятия, определить, какой точки зрения (или точек зрения) по тому или иному вопросу Вы будете придерживаться и почему.

2. При работе с первоисточниками выделить те явления, факты, события, концепции, которые раскрывают их сущность и непосредственно относятся к педагогике.

3. Быть способным определить, что входит в содержание того или иного явления, процесса (его компоненты, стадии, звенья, этапы развития).

4. Обозначить, на что делается акцент при решении проблемы, пути ее решения.

5. Указать, какие трудности встречаются на пути решения данной проблемы.

Кроме того, работа с литературой предполагает использование таких методов, как:

– *составление библиографии*, т. е. перечня первоисточников, необходимых для работы;

– *реферирование* (от дат. referre – докладывать, сообщать) – краткое изложение содержания источника с лаконичной оценкой; раскрытие состояния какой-либо проблемы на основе обзорного сопоставления и анализа нескольких источников;

– *конспектирование* (от лат. conspectus обзор, очерк) – краткое письменное изложение содержания статьи, книги, лекции, включающее в себя основные положения и их обоснование фактами, примерами и т. д.; конспектирование развивает логическое мышление, совершенствует культуру речи;

– *аннотирование* (от лат. *annotatio* – замечание, пометка) – краткая характеристика книги (или статьи), содержащая перечень основных разделов, тем или вопросов, рассматриваемых в работе; аннотация на книгу (прежде всего научную или учебную) отвечает на вопросы: «О чем?», «Из каких частей?», «Как?», «Для кого?»; это краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;

– *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

На втором этапе – планирования – разрабатывается содержание, устанавливается объем работы, корректируется, если необходимо, первоначальная формулировка темы, составляется план работы, тщательно изучается отобранный материал, определяется логика раскрытия темы.

От правильно и верно составленного плана доклада зависит качество доклада, его логика, содержание. В связи с этим кратко остановимся на данном компоненте *второго этапа*.

План – это схематически записанная совокупность коротко сформулированных мыслей-заголовков, «скелет» произведения. Правильно составленный план прочитанного произведения свидетельствует об умении анализировать текст, о степени усвоения его содержания. План помогает узнать, о чем рассказывает источник, но не дает сведений о том, как изложен материал, т. е. не передает фактического содержания, а лишь скупо, схематично фиксирует его.

Планом можно пользоваться, чтобы оживить в памяти хорошо знакомый материал или слабо запомнившийся текст. По форме членения и записывания планы могут быть подразделены на простые и сложные. Сложный план, в отличие от простого, имеет еще и подпункты, которые детализируют или разъясняют содержание частей, основных пунктов. План может быть записан в виде схемы, отражающей взаимосвязь положений (план-схема).

План представляет собой независимую, самостоятельную форму записи благодаря ряду достоинств: *краткость записи*, что позволяет сравнитель-

но легко переделывать его, совершенствуя как по существу, так и по форме; *наглядность и обозримость*, проявляющиеся в возможности последовательно изложить материал; *включенность элементов*, свидетельствующих об обобщении содержания произведения, что позволит в дальнейшем развивать эти положения в тезисах, конспектах, рефератах.

Хорошо продуманный план помогает уяснить содержание источника, способствует ускоренной проработке материала, активному чтению источника. В отличие от конспектов и тезисов, которые, действительно, есть смысл составлять только после полного прочтения материала и внимательного с ним ознакомления, пункты плана можно и нужно фиксировать немедленно, уже в процессе первоначального чтения, под первым впечатлением.

Потом, в дальнейшей работе, план может исправляться и уточняться. Если в формулировке какого-либо пункта и будет допущена неточность, ее легко устранить, так как сделанная прежде запись предельно кратка. При этом само исправление уточнит первоначальное восприятие. Иногда полезно составить не один, а несколько вариантов плана или отдельных его частей, особенно при новых обращениях к источнику. Подзаголовки книги и деление текста на абзацы облегчают создание плана.

Составляя сложный план, объединяют часть пунктов под одним заглавием или, наоборот, детализируют некоторые пункты, разбивая их на более мелкие. Другими словами, возможны два способа работы:

– разрабатывают подробный простой план, а далее преобразуют его в сложный, группируя части пунктов под общими для них заголовками (основными пунктами сложного плана);

– составляют краткий простой план и затем, вновь читая текст, преобразуют его в сложный, подыскивая детализирующие пункты; второй путь требует больших затрат времени и приемлем лишь при продолжительной, заранее запланированной работе над фундаментальным произведением.

Целесообразнее составлять подробный, детальный план к тексту источника при первом же его чтении. Такой план превратить в сложный, объ-

единяя пункты, исключая мелкие, гораздо легче, чем вновь обращаться к источнику, фактически вторично работая над планом и текстом.

Чтобы избежать нерационального переписывания, главные заголовки сложного плана выделяют из подробного простого, подчеркивая часть пунктов. Если сделать это невозможно, заголовки выписывают в отдельные графы (тем самым как бы вписывают между простыми пунктами). При уплотненной записи приходится выносить заголовки на поля и отсылать стрелкой к нужному месту. Вот почему целесообразно писать планы с большими интервалами между пунктами и достаточными для внесения дополнений полями. Сейчас это не представляет большой трудности, поскольку в основном работа проводится на компьютере.

Когда же план как форма записи не может выполнить тех задач, которые стоят перед курсантами, приходят на помощь другие виды записей – *конспекты и тезисы*.

На третьем этапе материал систематизируется, уточняются композиция, выводы и обобщения, пишется текст, оформляется работа.

Практика показывает, что успех доклада в значительной степени зависит от того, как участвует группа в его обсуждении. Активизации работы на семинарских занятиях способствует *оппонирование или рецензирование докладов курсантами*. В качестве оппонентов и рецензентов может быть определен круг курсантов, часть из которых выступят с более развернутыми оценками, другие делают более частные замечания и дополнения.

При проведении семинарских занятий *методом развернутой беседы* по отдельным вопросам можно активизировать работу курсантов, заслушав заранее подготовленные сообщения.

Сообщения отличаются от докладов и рефератов тем, что дополняют вопрос фактическим или статистическим материалом

Работа должна быть организована так, чтобы очередной выступающий выражал свое мнение по поводу поставленных вопросов и строил ответ в логической взаимосвязи с уже высказанными суждениями, ставил задачу свое-

го выступления, где указывал, какой аспект проблемы собирается изложить, аргументировал свое мнение и подводил итоги рассуждений.

На семинарском занятии целесообразно использовать принцип *круглого стола*, т. е. расположение участников лицом друг к другу. Это дает курсантам возможность включения в активное обсуждение, принятия субъектной позиции, использования невербальных средств общения и эмоционального проявления.

Безусловно, самыми плодотворными являются *активные формы семинара*: дискуссии, диспуты, круглые столы, ролевые игры, пресс-конференции и т. п. Каждая из этих форм своеобразна, имеет специфические функции, свою методику подготовки, организации и проведения.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Однако следует помнить, что добровольность выступлений – это еще не дискуссия, хотя и свидетельство активности курсантов. Дискуссия оправдывает свое название в том случае, если обсуждаемый вопрос сложен, важен и неоднозначен по подходу и толкованию, т. е. предполагает *альтернативные ответы*.

Хорошая подготовка учебной группы к семинару служит базой дискуссии, является ее предпосылкой. Но следует иметь в виду, что иногда часть курсантов, не подготовленных к семинару, старательно стимулирует дискуссию, стараясь избежать проверки собственных знаний. Другой подводный камень в проведении дискуссии – нарушение режима времени. Если преподаватель слишком увлечется интересом курсантов к обсуждаемому вопросу (или видимостью интереса) и поддержит навязанный группой ритм, он неизбежно потеряет время.

Дискуссия может быть намечена и спровоцирована преподавателем, но может возникнуть и спонтанно. Всякое дискуссионное выступление курсанта нужно тактично приветствовать, что служит хорошим стимулом для творческой активности на последующих семинарах. Вместе с тем, преподаватель должен указать курсанту на принципиальные ошибки, не всегда подчеркивая

причины их возникновения, что даст курсанту простор для самокритичных выводов.

Спор на семинаре дает толчок к собственным размышлениям (как курсанта, так и преподавателя), вскрывая порой трудности и неясности в тех положениях, которые до сих пор казались простыми, ясными, бесспорными. Дискуссия позволяет по-новому, а именно глазами других людей, посмотреть на ту или иную идею, проблему, вскрывает такие стороны в обсуждаемом вопросе, которые во время подготовки могли остаться вне поля зрения курсанта.

Полемика, развернувшаяся на семинаре, иногда не ограничивается временными рамками семинара, курсанты продолжают обсуждение затронутых вопросов и вне стен аудитории (ведь так трудно бывает отказаться от «своей», пусть даже раскритикованной точки зрения). Активное участие в дискуссиях раскрепощает курсантов, формирует уверенность в себе, развивает самостоятельность мышления.

Таким образом, *дискуссия* на семинаре способствует расширению и углублению имеющихся у курсантов знаний, т. е. является одной из форм глубокого, личностного усвоения знаний. Она помогает развитию способности творчески мыслить, избавляя от механического воспроизведения заученного, т. е. выступает средством воспитания культуры мышления, ведя к осмысленному усвоению знаний. Участие в дискуссии формирует у партнеров (курсантов, преподавателей) коммуникативные навыки, культуру общения, в том числе умение терпимо относиться к мнению собеседника, вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, слушать и уважать мнение оппонента.

Остановимся на *двух основных* особенностях дискуссии. *Первая особенность* заключается в том, что она проходит в устной форме, которая накладывает существенный отпечаток на ее ход. При устном обсуждении спорных вопросов большое значение имеет эмоциональный, психологический момент, который обусловлен присутствием оппонента. Непосредствен-

ный контакт в ходе полемики спорящих сторон и ведущего может сыграть свою положительную роль, так как дает возможность тотчас же указать на непонимание или искажение мыслей, точки зрения.

Следует отметить, что устная форма дискуссии имеет и свои недостатки, которые необходимо иметь в виду преподавателю, ведущему занятие. В силу большого влияния на участников устной дискуссии психологического, эмоционального фактора обсуждение вопроса может легко превратиться во взаимные обвинения сторонами друг друга. Естественно, что такие обсуждения, когда чувства берут верх над рациональными доводами и логикой доказательства, не могут приблизить к истине, привести к правильному и приемлемому решению спорного вопроса. Из-за большого влияния психологического фактора убежденность в правильности той или иной точки зрения может сложиться не на основе логического доказательства и опровержения выдвинутых положений, а на основе средств эмоционального воздействия на участников спора – эрудиции, красноречия, а также чувств, интересов или несведомленности спорящих. Учитывая неизбежность эмоционального момента при ведении устной полемики, необходимо помнить о логике выявления истины. Ведя дискуссию, нельзя забывать о том, что эмоции должны способствовать утверждению правильной точки зрения, а не подчинять себе логику обоснования отстаиваемых воззрений.

Вторая особенность дискуссии выражается в том, что вопросы, которые могут возникнуть или быть поставлены на семинаре, можно разделить на два типа: дискуссионные проблемы науки и проблемы, которые уже решены в науке, но курсантам это пока не известно. В зависимости от того, какой из этих типов проблем обсуждается на семинаре, ставятся и конкретные цели, которые должна преследовать дискуссия. Если обсуждаемая проблема является дискуссионной, то полемика вокруг нее должна ставить перед собой цель показать курсантам творческий характер поиска истины, приобщить их к исследовательскому поиску и привлечь к процедуре поиска истины. Если же поставленная или возникшая на семинаре проблема уже разрешена, то

цель ее обсуждения – подвести слушателей через столкновение различных мнений к правильному ее пониманию, постановке и решению. Преподаватель, ведущий семинар, должен четко представлять себе имеющиеся и опубликованные в литературе различные точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации представителей каждой из них. У него должна быть своя точка зрения на решение дискуссионной проблемы, в противном случае рассмотрение ее на семинаре нецелесообразно. Высказывая свою позицию по дискуссионной проблеме и анализируя ее состояние, преподаватель тем самым как бы подводит итог обсуждению проблемы на семинаре.

Очень эффективным способом стимулирования дискуссии является *метод созидательной конфронтации*. Конечно, одна из задач преподавателя – гармонизация взаимодействия участников семинара. Однако практика показывает, что на некоторых этапах слишком «доброжелательные» взаимоотношения участников приводят к унынию и скуке. Поэтому для обострения дискуссии необходимо подчас усиление конфронтации, для чего поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, развитие прямо противоположных точек зрения. Тем самым создается ситуация конфликта и конфронтации, что в конечном итоге стимулирует творческое воображение, критическое и креативное мышление участников дискуссии.

Таким образом, *дискуссии* способствуют формированию у курсантов заинтересованного отношения к постановке и решению проблем, самостоятельности мышления, учат их объективности (умению принимать во внимание различные точки зрения), вырабатывают навыки корректной постановки проблемы обсуждения, обмена взглядами, идеями и мнениями по обсуждаемым вопросам.

Близка к дискуссии другая форма публичного обсуждения проблем – *диспут* (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) – специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои

позиции. Целью семинаров-диспутов является формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций. Для успешного проведения диспута необходима значительная подготовка, ориентированная на ознакомление с проблемой и создание адекватной атмосферы в самой аудитории. Участников лучше разделить на подгруппы, каждой из которых предстоит дискутировать с другой группой по заранее разработанным вопросам, подготовить сообщения и аргументы.

Успех *диспута* во многом определяется темой, заключающей в себе как минимум две разноречивые позиции. Преподаватель тщательно продумывает задачи диспута, его предполагаемый ход, возможные варианты и, главное, выводы, к которым участники должны прийти в результате обсуждения. Велика его роль на диспуте как ведущего. Он предоставляет слово желающим, следит за соблюдением регламента, регулирует очередность выступлений и заботится о том, чтобы накал обсуждения не спадал до конца. Завершается диспут подведением итогов: насколько глубоко и методологически верно были поставлены спорящими сторонами вопросы, сколь истинными оказались ответы, и каково в целом качество усвоения проблемы обеими сторонами; выделяются отдельные интересно поставленные вопросы и ответы; дается оценка активности и качества подготовки отдельных подгрупп и занятия в целом.

Круглый стол – это занятие, в основу которого преднамеренно заложены разные точки зрения на один и то же вопрос. Следовательно, он предполагает широкий спектр мнений по выбранной для обсуждения проблеме с целью обсуждения неясных и спорных моментов, связанных с данной проблемой, и достижение консенсуса.

В ходе круглого стола решаются такие важные педагогические задачи, как формирование навыков активного слушания и коммуникации, умения выслушать различные точки зрения, отстаивать собственную точку зрения, развитие критического мышления и прогнозирование, нахождение значимой информации, критическая оценка доказательств, осознание предубеждений и

предвзятости, сотрудничества и позитивного разрешения проблемы, участия в работе групп, решающих общественно значимые проблемы.

Одним из условий для проведения круглого стола является приглашение сторонних участников. Это могут быть преподаватели кафедр, старшекурсники, адъюнкты, практические психологи, представители работодателей органов внутренних дел и т. д.

Круглый стол имеет свои специфические особенности. Он предполагает *персофиницированность информации*: участники во время дискуссии высказывают не общую, а личностную точку зрения; она может возникнуть спонтанно и не до конца точно быть сформулирована. Преподавателю к подобной информации необходимо относиться особенно вдумчиво, выбирая крупницы ценного и реалистического, сопоставляя их с мнениями других участников. Кроме того, такая особенность круглого стола, как *полифоничность* (в процессе круглого стола может царить деловой шум, многоголосье, что соответствует атмосфере эмоциональной заинтересованности и интеллектуального творчества), затрудняет работу преподавателя как ведущего, поскольку среди этого многообразия ему необходимо «уцепиться» за главное, дать возможность высказаться всем желающим и продолжать поддерживать этот фон. Отсюда следует, что проведение круглого стола требует достаточно высокого педагогического мастерства преподавателя.

Как правило, выделяют три этапа в организации и проведении круглого стола: подготовительный, дискуссионный и завершающий (постдискуссионный).

Подготовительный этап включает в себя выбор проблемы, которая должна быть острой, актуальной, имеющей различные пути решения. Желательно, чтобы она носила междисциплинарный характер и представляла практический интерес для аудитории с точки зрения развития профессиональных компетенций.

Не менее важной задачей является подбор руководителя или модератора, который должен на высоком уровне владеть искусством создания доверительной атмосферы и поддержания дискуссии, а также методом наращивания

информации. Таковым обычно на младших курсах выступает преподаватель, на старших курсах это может быть и курсант, который владеет методикой проведения круглого стола.

Во избежание спонтанности и хаотичности в работе круглого стола преподавателем разрабатывается его сценарий, который предполагает следующие составляющие:

- определение понятийного аппарата (тезауруса);
- краткую содержательную вступительную речь модератора, в которой объявляются тема и спектр затрагиваемых в ее рамках проблем, контекст желаемого обсуждения;
- перечень вопросов дискуссионного характера;
- консультации и разработку домашних заданий курсантов, подчас противоречивых и неординарных, с использованием репрезентативной выборки информации;
- заключительную речь модератора;
- оснащение помещения стандартным оборудованием (аудио-, видеотехникой), а также мультимедийными средствами с целью поддержания деловой и творческой атмосферы;
- подготовку необходимых материалов (на бумажном или электронном носителях): это могут быть статистические данные, материалы экспресс-опроса, проведенного анализа имеющейся информации с целью обеспечения участников и слушателей круглого стола.

Дискуссионный этап начинается с *выступления модератора*, в котором он дает определение проблем и понятийного аппарата, устанавливает регламент, правила поведения и взаимодействия. Как показывает опыт, лучше всего не только озвучить правила, поскольку такая форма используется не так часто, но и приготовить *специальные памятки*. Например, избегайте общих фраз; ориентируйтесь на цель (задачу); умеете слушать; будьте активны в беседе; будьте лаконичны и осуществляйте конструктивную критику; не допускайте оскорбительных замечаний в адрес собеседника. При этом препода-

даватель должен действовать корректно, в то же время директивно, жестко ограничивая во времени участников круглого стола.

При проведении *информационной атаки* участники высказываются в определенном порядке, оперируя убедительными фактами, иллюстрирующими современное состояние проблемы.

Выступления курсантов и выявление существующих мнений на поставленные вопросы, акцентирование внимания на оригинальные идеи может проходить различными способами. Если микрогруппы по единым точкам зрения не сформировались, выступают все желающие. Когда микрогруппы уже обозначились, правильным будет поочередно давать слово представителю каждой из них.

Возможен вариант, когда при наличии явных лидеров в микрогруппах слово поочередно предоставляется им. Лидеры же, в свою очередь, прежде чем выступить, советуются с членами микрогруппы.

Однако важно, чтобы в ходе занятия каждый участник неоднократно высказал свое мнение по обсуждаемому вопросу. С целью поддержания остроты дискуссии рекомендуется формулировать дополнительные вопросы.

Мы уже не раз отмечали сложность процедуры ведения круглого стола преподавателем, который не должен:

- нарушать принцип равноправия всех участников круглого стола;
- допускать разжигания конфликтных ситуаций между участниками, уговаривания кого-либо кем-либо;
- позволять бездоказательно, неаргументировано отрицать ту или иную точку зрения;
- стремиться примирить спорящих участников, только для того чтобы всем было хорошо;
- отстаивать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу или склоняться к точке зрения кого-то из участников.

В процессе работы круглого стола очень важно подведение преподавателем (модератором) мини-итогов по выступлениям и дискуссии, что позволя-

ет избежать повторов, а также сформулировать основные выводы о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, способах их преодоления, а также системе мер решения данной проблемы.

Завершающий (постдискуссионный) этап включает следующие пункты:

- подведение заключительных итогов преподавателем (модератором);
- выработку рекомендаций или решений;
- установление общих результатов круглого стола.

Кроме того, при подведении итогов преподаватель обязательно должен:

- напомнить цель и задачи круглого стола;
- продемонстрировать итоговую расстановку точек зрения участников встречи на проблему;
- сформулировать общую позицию, к которой пришли или близки все участники встречи;
- сориентировать курсантов на изучение вопросов, которые не нашли должного освещения на занятии;
- сформулировать задание на самоподготовку;
- выразить слова благодарности всем участникам занятия.

Как видим, внедрение в практику семинарских занятий нетрадиционных методов активного обучения позволяет изменять позицию курсанта и переводить его из состояния только обучающегося в позицию режиссера, педагога, консультанта, организатора определенной деятельности и т. д. И чем разнообразнее выполняемые курсантом роли и занимаемые им в деятельности позиции, тем разностороннее развивается личность будущего специалиста. Его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатываются гибкость мышления и действий, умение ориентироваться в ситуации.

Вопросы для размышления и контроля

1. Почему семинар чаще всего причисляют к традиционной форме обучения в вузе?

2. Какие изменения претерпел семинар как форма обучения на протяжении всего времени своего существования?

3. В чем причина живучести семинара? Целесообразно ли и в будущем оставить семинарское занятие в качестве одной из основных форм обучения вузе? Обоснуйте свое мнение.

4. Назовите и обоснуйте плюсы и минусы традиционного семинара и семинара с использованием активных методов обучения.

5. Поделитесь своим опытом проведения семинарского занятия в форме заслушивания и обсуждения докладов курсантов. Представьте свой вариант подготовки к семинарскому занятию и тематику докладов курсантов.

6. Целесообразно ли, на Ваш взгляд, разработать для курсантов краткое руководство «Как готовиться к семинарскому занятию»?

Пример руководства по подготовке к семинарскому занятию

Подготовку к семинару необходимо начинать с прочтения плана семинарского занятия, поиска и ознакомления с основной и дополнительной литературой.

Кроме конспекта лекции, необходимо воспользоваться учебниками и специально подобранными источниками.

Сначала отметьте в текстах, что и где есть по изучаемой проблеме.

Затем внимательно прочитайте и сделайте выписки (конспект, тезисы, развернутый план).

Особенно отмечайте сложные, противоречивые аспекты.

Попытайтесь мысленно или вслух проговорить свой ответ на поставленную проблему.

При подготовке к семинару вдвоем сформулируйте и задайте друг другу вопросы на понимание, осмысление, уточнение проблемы, понятия.

Старайтесь говорить, пользуясь понятийным аппаратом науки, одновременно приводя собственные яркие сравнения, аналогии, примеры, презентации.

Литература

Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 447 с.

Андреев О.А. Учитесь читать быстро. М.: Просвещение, 1991. 123 с.

Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. М.: Просвещение, 1993. 143 с.

Гецов Г.Г. Рациональные приемы работы с книгой. М.: Просвещение, 1975. 134 с.

Загвязинский В.И. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 192 с.

Кузнецов О. Техника быстрого чтения. М.: Просвещение, 1977. 112 с.

Мосина А.В., Лагун С.А., Колесник Н.П. Модели семинарских занятий: традиционных и активных // Воспитание школьников. 2009. № 3. С. 14–23.

Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 368 с.

Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 146 с.

4.3. Самостоятельная работа курсанта как основа вузовского образования

Основой вузовского образования является самостоятельная работа курсанта. Именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), предоставляет возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, перучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем.

Говоря о значении самостоятельной деятельности, самообразования, и классики, и наши современники делают одни и те же выводы, а именно: никакое воздействие извне, никакие инструкции, наставления, приказы, убеждения, наказания не заменят и не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью.

Необходимо отметить, что значительная часть курсантов-первокурсников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия навыков *самостоятельной работы*. Поэтому готовить будущих курсантов к самостоятельной учебной деятельности необходимо еще в школе, а перед преподавателем каждой учебной дисциплины в вузе ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь курсанту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности. Можно с уверенностью утверждать, что, какие бы квалифицированные преподаватели ни обучали курсантов, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделать самостоятельно.

Понимание *форм самостоятельной работы* обучающихся очень вариативно. Каждая историческая эпоха привносила свои изменения.

Упоминания о самостоятельной деятельности, ее значении встречаются уже у древнегреческих мыслителей Сократа, Платона и Аристотеля, которые глубоко обосновали значимость добровольного, активного, самостоятельного овладения знаниями обучающихся. Они исходили из того, что развитие мышления человека может успешно протекать только *в процессе самостоятельной деятельности*, а совершенствование личности и развитие ее способностей – путем самопознания. Таким образом, *самостоятельность* рассматривалась в качестве цели обучения.

Анализ различных источников позволяет выделить основные направления самостоятельной деятельности.

Дидактико-методическое направление, представителями которого являлись Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Х. Песталоцци, А. Дистервег и др. В рамках данного направления активность и самостоятельность обучающихся становятся одними из ведущих принципов дидактики. Разрабатываются организационно-практические вопросы вовлечения обучающихся в самостоятельную деятельность. *Самостоятельная работа* рассматривается как метод обучения и средство развития мышления.

В *психолого-дидактическом направлении* (Н.Ф. Бунаков, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) происходит поворот внимания от учета внешней природы к учету природы человека. Это связано с пониманием всего обучения как деятельности не только учителя, но и самого ученика, а усвоения знаний как развития деятельности изнутри, акта самодеятельности и саморазвития. Дается философско-психологическое, физиологическое и дидактическое обоснование самостоятельной деятельности обучающегося, описываются приемы ее умственного формирования. Таким образом, самостоятельная деятельность выступает предметом исследования. Самостоятельная работа рассматривается как средство *развития творческих способностей обучающихся*. Сущность понятия «самостоятельная работа» составляют самостоятельные действия обучающихся при усвоении учебного материала под руководством педагога.

В рамках данного направления П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.Ф. Каптерев, Н.Н. Иорданский, Б. Е. Райков, С.Т. Шацкий провели обоснование воспитательного и развивающего потенциала различных видов *самостоятельной учебной работы* с учетом общественных потребностей. Самостоятельную учебную работу они рассматривали как противоположность школе, построенной на репродуктивных методах обучения. *Самостоятельная учебная деятельность* – это источник саморазвития личности, средство достижения гармонии личности с окружающей природной и социальной средой.

Организация самостоятельной деятельности – это активное опосредованное руководство учебной деятельностью, которое заключается в отборе и

методической обработке содержания материала, подготовке заданий для самостоятельной работы, указаний к ней.

За рубежом Е. Паркхерст (при поддержке Дж. Дьюи и Э. Дьюи) предложила систему индивидуализированного обучения с использованием дальтон-плана, в процессе которого учащиеся ежедневно самостоятельно прорабатывали учебный материал, работая в предметных лабораториях. Контроль осуществлялся при помощи сложной системы учетных карточек, а педагог при этом исполнял роль консультанта. Самостоятельная работа в данном случае понимается как умение самостоятельно планировать работу, вести ее учет, рационально распределять время.

Для преодоления отдельных недостатков дальтон-плана в 50–60-е гг. XX в. профессор Л. Трамп предложил сочетать лекционные занятия в больших аудиториях с занятиями в малых группах и индивидуальной работой. Удельный вес лекций составлял приблизительно 40%, также как и индивидуальная работа, соответственно, занятия в малых группах занимали 20% всего учебного времени. Следовательно, *самостоятельная работа* понимается как индивидуальная работа в аудитории или дома.

В 20-х гг. XX в. в СССР использовалась модификация Дальтон-плана под названием «*бригадно-лабораторная система*», которая на практике позволила применять самостоятельную работу на уроке.

Самостоятельная деятельность как *самостоятельная работа* в ее дидакто-методическом аспекте рассматривалась Е.Я. Голант, Б.П. Есиповой, Р.М. Микельсоном, Н.Т. Огородниковой, П.И. Пидкасистым, П.И. Плотниковым, М.Н. Скаткиным, которые выступали за широкое применение самостоятельных работ учащихся на уроке.

Анализ различных подходов и точек зрения к вопросу о самостоятельной работе показывает, что одними авторами она определяется как *метод* обучения и средство развития мышления, другими – как *форма* организации деятельности обучающихся и умение самостоятельно планировать работу, вести ее учет, рационально распределять время, третьими – как *прием* учения.

В условиях увеличения объема информационных потоков меняется и понимание роли преподавателя, который уже не является для курсантов единственным источником информации (лишь 13,4% курсантов называют преподавателя в качестве основного источника информации), он становится консультантом, соорганизатором СРС. Следуя данной логике, и преподаватель, и курсант совместно ищут пути решения педагогических задач, обсуждают предполагаемые результаты самостоятельной работы.

Следовательно, наряду с такими традиционными видами *самостоятельной работы*, как работа с книгой, другой печатной литературой, выполнение упражнений и тестов, курсанты и преподаватели должны быть способны ориентироваться в информационных потоках, работать с информационной техникой, адаптироваться в быстро меняющихся условиях, что становится определяющим в любой профессиональной деятельности. Современные программные средства и методы работы с разносторонней информацией, размещенной в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому, что относится и к организации самостоятельной работы курсантов.

Особенно актуально проблема организации самостоятельной работы курсантов звучит сегодня, во времена стремительного развития средств передачи информации, постоянного ее обновления, повышения скорости ее передачи и неконтролируемости распространения информации. В настоящее время с появлением в вузах информационных средств обучения стремительно развиваются такие *организационные формы*, как дистанционное и открытое обучение, обучение в компьютерных классах и лабораториях и т. п.

В качестве источников информации все шире используются электронные средства и глобальные телекоммуникационные сети, Интернет, а программы интерактивного обучения все чаще применяются как практические тренажеры для формирования и закрепления профессиональных умений и навыков.

Но подключиться к источнику информации – это еще не значит получить нужную информацию. Интернет, несомненно, несет в себе громадный

потенциал новых возможностей в сфере образования, но чтобы воспользоваться этим потенциалом, курсантам и преподавателям необходимо иметь представление о средствах и механизмах поиска нужной информации, методиках и технологиях работы с ней и быть способными донести это до обучающихся.

Различают два *вида самостоятельной работы курсантов* под контролем преподавателя – самостоятельная работа на лекциях и в процессе проведения практических занятий; самостоятельная работа вне учебных занятий (самоподготовка).

Изучение вузовских курсов непосредственно *в аудиториях* обуславливает такие содержательные элементы самостоятельной работы, как умения слушать и записывать лекции, критически оценивать выступления товарищей на семинаре, групповых занятиях, конференциях, продуманно и творчески строить свое выступление, доклад, рецензию, продуктивно готовиться к зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа курсантов в аудитории может заключаться в более глубоком и подробном изучении отдельных теоретических положений, методов и способов решения проблем, которое требует присутствия и участия преподавателя.

К самостоятельной работе *вне аудитории* относятся следующие виды деятельности: конспектирование и работа с книгой, документами, первоисточниками; доработка и оформление записей по лекционному материалу; проработка материала по учебникам, учебным пособиям и другим источникам информации; выполнение рефератов; подготовка к семинарам, конференциям, круглым столам; участие в проведении различных исследований и обработке их данных; анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме; подготовка к деловым играм; выполнение курсовых, дипломных работ, подготовка к зачетам, экзаменам и др. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера.

Следовательно, необходимо ответить на важный вопрос о том, как организовать СРС курсантов.

Современная система обучения ориентируется на *компетентностный подход*, целью которого является формирование у обучающихся определенных компетенций, позволяющих легче самореализовываться в современном обществе. *Компетенция* предполагает овладение определенной суммой знаний, интеллектуальных и практических умений, навыков. Определенная направленность к совершенствованию СРС с точки зрения компетентностного подхода рассматривается Н.А. Прохоровой. Данный подход позволяет системно и целостно отбирать базовые компетенции и дидактические условия по их целенаправленному развитию и саморазвитию курсантов в логике учебного процесса в высшей школе, что в итоге способствует приведению обучения курсантов в соответствие с мировыми стандартами высшего образования в контексте Болонского процесса.

Компетентностный подход также входит в систему подходов, рассматривающих человека в его всесторонних связях с миром в многообразии проявлений в различных сферах жизнедеятельности и не противоречит идеям антропологического подхода.

В связи с этим планирование, организация и реализация работы курсанта в отсутствие преподавателя являются важнейшей задачей обучения в вузе.

К задачам организации самостоятельной работы в современном вузе относятся:

- смещение акцента с «наполнения» обучаемых знаниями на их развитие, формирование их познавательных интересов и потребностей, научного творчества;
- развитие самостоятельности как образовательной цели;
- развитие активности и творческого отношения к выполнению представленных работ;
- совершенствование профессиональной подготовки;

- внедрение новых педагогических и информационных технологий;
- индивидуализация обучения;
- управление и контроль самостоятельной работы.

Ориентация на выбор, творческую активность и самостоятельность характерна человеку современного мира. Это отмечается как у отечественных, так и у зарубежных исследователей (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский и др.). Каждая страна имеет свои научные традиции в поиске путей развития этих качеств у обучающихся. Взгляды на *самостоятельную работу курсантов* распределяются в достаточно широком диапазоне мнений: от идей регламентации форм ее организации, до определения ее как пути в формировании характера курсанта, творческой работы, высокой производительности, реализуемой как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях.

В условиях включения российской системы образования в мировое образовательное пространство актуальной становится проблема сравнительного анализа сущностного понимания *самостоятельности* и путей развития «родственных» ей качеств в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, а также особенностей их проявления в поведении людей разной ментальности.

В зарубежной литературе для обозначения *самостоятельной работы* используется ряд терминов, подчеркивающих различные аспекты самостоятельной работы. В Германии используется выражение «*косвенное (опосредованное) обучение*», что подразумевает работу под косвенным руководством преподавателя. В педагогической литературе Австрии, Швейцарии применяется термин «*тихая работа*», который подчеркивает тишину и уединенность во время самостоятельной работы. Во французской литературе встречается термин «*индивидуальная работа*». В Англии и США, наряду с понятиями «*individual work*» (индивидуальная работа) и «*self work*» (самостоятельная работа), введен термин «*independent work*» (независимое обучение), при ко-

тором обучающимся раздают программы, но оставляют относительную свободу выбора материалов и способов усвоения.

Также многими авторами подчеркивается большое значение *самостоятельной учебной работы курсанта* для получения им пользы от высшего образования (Дж. Маклиш, Канада), научения думать самостоятельно, критично (И. Г. Клинк, ФРГ), связи самостоятельности с творчеством как важной стороны образовательного процесса (П. Риттер, Англия), отклика на тенденцию в современном высшем образовании, выражающуюся в стремлении все большего числа курсантов играть все большую роль в собственной профессиональной подготовке (Дж. Бесс и Дж. Билоруски, США).

Рассмотрим, как определяется СРС в отечественной научной литературе, цели ее организации в вузе, функции, виды, уровни и компоненты.

Один из *подходов* к пониманию СРС сводит самостоятельность курсанта к слушанию разъяснений преподавателя на занятиях, выполнению заданий с использованием способов, указанных педагогом (Т.И. Ильина, Б.П. Есипов и др.). Однако этот подход не способствует развитию активности, самостоятельности и творчества курсанта.

Другой *подход* заключается в такой организации обучения, при которой преподаватель раскрывает на занятиях только узловые вопросы программы, а все остальное выносится на самостоятельное изучение курсантами (Л.Г. Вяткин). Таким образом, перед курсантами стоит задача самостоятельно думать и решать проблемы, причем способы решения этой задачи не важны. Безусловно, это приводит к значительным трудностям, так как при усвоении большого объема теоретической и практической информации не учитываются физиологические и психологические особенности и возможности обучающихся, реальные затраты времени на изучение того или иного материала.

Третий *подход* характеризуется тем, что активность и самостоятельность курсанта развиваются, прежде всего, путем организации его мыслительной, поисковой и творческой деятельности на лекциях, семинарских, ла-

бораторных, практических и, самое главное, обязательных внеаудиторных занятиях. И.Э. Унт называет самостоятельной работой такой способ деятельности, когда обучающимся дают учебные задания и инструкции для их выполнения, работа проводится без преподавателя, но под его руководством и ее выполнение требует от обучающихся умственного напряжения. Говоря иначе, самостоятельной в данном случае является такая работа, которую обучающиеся совершают по внутренним побуждениям, находя цели и способы деятельности самостоятельно. Данный подход к трактовке понятия «самостоятельная работа» направлен на воспитание таких качеств индивидуальности, как творчество, активность, самостоятельность, и является наиболее предпочтительным в высшем образовании.

А.А. Вербицкий и другие ученые совершенно справедливо разводят понятия «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа». *Самостоятельная деятельность* курсанта – качество познавательной активности, а *работа* – процесс организации этой активности. В процессе выполнения курсантами самостоятельных заданий должны создаваться предпосылки для постоянного перерастания контроля в процессе обучения в самоконтроль, обучения в самообучение, т. е. предпосылки для формирования опыта самообразовательной деятельности. Кроме того, деятельность человека выступает существенным источником самопознания. В процессе деятельности, с одной стороны, формируются знания о себе, с другой – раскрываются, определяются границы человеческих ресурсов.

П.И. Пидкасистым выделены уровни самостоятельной деятельности обучающихся: *копирующий, репродуктивный, эвристический, творческий*. На каждом из этих уровней самостоятельная деятельность курсанта организуется посредством самостоятельной работы.

К целям применения *самостоятельной работы* в высшей школе относится реализация в процессе обучения функций самореализации и самопреобразования, рефлексии, развития познавательной самостоятельности в деятельности специалистов (развитие когнитивного, эмпирического и креатив-

ного уровней), а также функции мотивационного и процессуального обеспечения самостоятельной учебной деятельности.

Познавательная самостоятельность, по определению Н.Н. Потемкиной, при этом требует особых условий развития и сопряжена, по мнению К.Г. Цыганова, с необходимостью смещения акцента в организации учебного процесса с заучивания информации на ее активный поиск, развитие инициативы, творчества, личной ответственности курсанта за собственную учебную деятельность. Р.В. Шиленковым обозначены 4 параметра самостоятельной деятельности – уровень усвоения учебного материала, самооценка, степень руководства и организованность.

Существует множество классификаций видов самостоятельной работы по различным основаниям: дидактическая направленность; характер познавательной деятельности; уровень проблемности; этапы развития познавательного процесса; продолжительность выполнения; метод научного познания; степень управления преподавателем; характер коммуникативного взаимодействия преподавателя и курсантов.

Так, например, Т.И. Ильина выделяет следующие виды самостоятельной работы:

по форме заданий (на узнавание, на выбор, на воспроизведение, на преобразование, творческие);

по оформлению ответов (письменные, устные, практические);

по месту в процессе обучения (на этапах ознакомления с новым материалом, его осмысления и применения);

по месту выполнения (на занятии, вне занятий);

по охвату обучающихся (фронтальные, групповые, индивидуальные) и т. д.

По характеру познавательной деятельности И.И. Малкин выделяет следующие виды самостоятельных работ.

Работы репродуктивного типа (воспроизводящие, тренировочные, обзорные, проверочные). *Воспроизводящие работы* направлены на восстановление в памяти ранее изученного материала, который необходим для по-

нимания нового материала. Несмотря на то что они носят репродуктивный характер, такие работы не являются легкими для курсантов, поскольку им необходимо вспомнить ряд понятий, привести их в систему и подготовить связное выступление. Это требует умственной работы и высокой учебной активности. *Тренировочные работы* предусматривают применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях, а не только простое воспроизведение изучаемого материала. Такие работы рекомендуется использовать перед изложением нового материала, а также в процессе закрепления. Выполнение подобной работы способствует углублению знаний и более успешному формированию умений и навыков, связанных с изучением конкретных тем. *Обзорные работы* представляют собой задания на упорядочение и систематизацию изучаемых сведений. Их применение целесообразно на заключительном этапе закрепления материала. Подобные упражнения важны, поскольку они способствуют осмыслению характера взаимосвязи понятий. *Проверочные работы* направлены на всестороннюю проверку качества усвоения знаний, формирование навыков самоконтроля, развитие произвольного воспроизведения.

Работы познавательного-поискового типа (подготовительные, констатирующие, экспериментально-поисковые, логически-поисковые). *Подготовительные работы* позволяют курсантам осмыслить противоречия между имеющимися у них знаниями и новыми требованиями к решению учебно-познавательных задач. *Констатирующие работы* связаны с описанием новых факторов и явлений по их внешним признакам: наблюдения над природными явлениями и общественной жизнью, изучения дидактического материала и т. д. Самостоятельная работа констатирующего вида дисциплинирует обучающихся, развивает у них произвольное внимание и совершенствует навыки целесообразного восприятия. Она используется как в изложении, так и в процессе закрепления. *Экспериментально-поисковые работы* представляют собой учебные задания, основанные на исследовательских методах науки, при выполнении которых курсанты выделяют существенные признаки

понятий, устанавливают причинно-следственные зависимости, открывают законы и т. д. К *логическо-поисковым работам* относятся различные задания по оперированию существенными признаками изученных понятий, используемые на заключительном этапе изложения и закрепления. Самым распространенным видом таких упражнений является задание на сопоставление сходных и отличительных признаков изучаемых явлений.

Работы творческого типа (художественно-образные, научно-творческие, конструктивно-творческие). *Художественно-образные самостоятельные работы* основаны на образном отражении действительности и помогают студентам создать нечто новое, оригинальное, например, собственный текст, используя элементы форматирования или презентацию. *Научно-творческие работы* направлены на решение познавательных задач повышенной трудности, проявление собственной инициативы, поиск оригинального решения и т. д. Вовлечение курсантов в подобную работу является важным средством пробуждения интереса к самостоятельной деятельности. *Конструктивно-технические работы* – творческое проектирование, конструирование с использованием специальных компьютерных программ.

Работы познавательно-практического типа (учебно-практические, общественно-практические). *Учебно-практические работы* включают в себя изготовление наглядных пособий, графиков, диаграмм, схем, макетов, подготовку статей. В процессе такой работы знания, умения и навыки формируются в органическом единстве с жизненной практикой и индивидуальным опытом курсанта.

Представленная классификация позволяет рассмотреть *уровни самостоятельной работы*.

Так, С.В. Бондаренко и Л.А. Бондарева выделяют *3 этапа в организации активной самостоятельной деятельности курсантов*: уровень репродукции, уровень трансформации и творческий уровень.

Первый этап – уровень репродукции. Самостоятельная работа курсантов на этом уровне предусматривает выполнение различных заданий

обучающего характера в учебной аудитории под контролем и непосредственным участием преподавателя. Результатом СРК на данном этапе является закрепление и усвоение знаний по изучаемому разделу, формирование профессиональной компетенции. Дидактическая задача самостоятельной работы этого уровня – выработка умений (учебных, интеллектуальных, практических) и освоение первоначальных фактических (предметных) знаний.

Второй этап – уровень трансформации. Самостоятельная работа выполняется во внеаудиторное время и является продолжением и углублением учебного процесса, непосредственно связана с выполнением всевозможных домашних заданий; отличается от первого этапа большей самостоятельностью. Рассматриваемый этап требует от курсанта не только использования и заучивания предъявляемого преподавателем учебного материала, но и самостоятельного поиска, просмотра дополнительной литературы, поиска информации в компьютерных сетях. Курсант делает самостоятельный выбор учебного задания, определяет свою роль при демонстрации результатов самостоятельной учебной работы. Он – активный исполнитель (выступающий по содержанию своей работы, докладчик, ведущий в деловой, ролевой игре, выполнении лабораторного задания и пр.), просто исполнитель (содокладчик, оппонент, комментатор, участник игры, опыта) или же пассивный исполнитель (зритель, слушатель, наблюдатель, копировщик самостоятельной работы другого). Дидактическая задача организации и стимулирования самостоятельной работы на этом уровне – развитие и совершенствование познавательных, интеллектуальных, коммуникативных умений, познавательного интереса, формирование активных умений пользоваться языком науки, символами и кодами.

Третий этап – творческий уровень. Задания включают в себя составление докладов и рефератов для участия во внутривузовских и межвузовских конференциях, написание сценариев, работу во всемирной сети и поиск информации по заданию профилирующих кафедр, составление

электронных каталогов и т. д. Этот этап подразумевает достаточно высокий уровень компетенций как инструмента профессиональной деятельности. Результаты работы представляются докладами курсантов на различных научных конференциях, применяются в практических работах (курсовых, дипломных, в проектировании новых сайтов), в составлении электронного каталога для общего пользования. Дидактическая задача самостоятельной работы этого уровня – коррекция и развитие научно-практической компетенции курсанта в практической и научно-теоретической реализации, оценке собственных знаний и практических умений.

Выполнение различных видов заданий направлено, прежде всего, на развитие внимания, памяти, мышления, речи. Следовательно, СРК выполняет *развивающую функцию*. Правильно организованная работа формирует устойчивые мотивы к учебной деятельности, развивает волевой компонент, способствует развитию самоорганизации, самоконтроля и целого ряда нравственных качеств, что свидетельствует о наличии *воспитательной функции*. Рассмотренные этапы и уровни позволяют судить о том, что СРК способствует систематизации и закреплению знаний, т. е. выполняет *познавательную и обучающую функции*.

Однако *самостоятельная работа* на всех этапах, кроме последнего, требует индивидуального контроля и отчетности, поэтому возникает необходимость создания *индивидуальной образовательной траектории* для каждого курсанта. Из этого следует, что каждому этапу должна соответствовать определенная система упражнений.

Организация самостоятельной работы, направленная на развитие самостоятельности, активности в действии, умения принимать самостоятельные решения и гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, требует внедрения новых педагогических технологий в процесс обучения.

Вопросы для размышления и контроля

1. Поясните, почему основой вузовского образования является самостоятельная работа курсанта.
2. Согласны ли Вы с утверждением о том, что какие бы квалифицированные преподаватели ни обучали курсанта, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделать самостоятельно? Обоснуйте свое согласие или несогласие.
3. Раскройте основные направления самостоятельной деятельности.
4. Поясните, как меняется понимание роли преподавателя в условиях увеличения объема информационных потоков.
5. Охарактеризуйте два вида самостоятельной работы курсантов.
6. На основе концепции личностно-ориентированного образования определите содержание потенциала самостоятельной работы.
7. Укажите, что относится к задачам организации самостоятельной работы в современном вузе.
8. Поясните подходы к пониманию самостоятельной работы в отечественной педагогической литературе.
9. Раскройте разницу понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа».
10. Перечислите уровни самостоятельной работы и дайте им характеристику.
11. Какие виды самостоятельной работы Вы используете в своей педагогической деятельности?
12. Прокомментируйте виды самостоятельной работы за рубежом.

Литература

Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе. М.: Высш. шк., 1976. 220 с.

Бондаренко С.В., Бондарева Л.А. Организация СРС на кафедре иностранных языков. URL: http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens_03/SEK3.html

Вербицкий А.А., Попов Ю., Подлеснов В., Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 137–145.

Виштак О. Самоуправление как ресурс самоорганизации учебной деятельности студентов // Высшее образование в России. 2004. № 7. С. 150–153.

Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Саратов: Саратов. ун-т, 1983. 125 с.

Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.

Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.

Ильина Т.И. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.

Иванова И.А. Самостоятельная работа как условие развития индивидуальности студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 22 с.

Ковалевский И.Г. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114–115.

Коноваленко Т.А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001. 18 с.

Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. Киев: Вища школа, 1978. 286 с.

Лаптева Е.Д. Дидактические условия использования опыта организации самостоятельной работы Великобритании в вузах России: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 170 с.

Малашенко А.И. СРС как фактор развития их познавательной деятельности. URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc/11/19.doc>

Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельной работы учащихся на уроке // Вопросы развития показателей ак-

тивности и самостоятельности школьника. Казань.: Казан. гос. пед. ин-т, 1966. С. 88–128.

Маклин К. Компьютеры в школе / пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 336 с.

Микельсоном Р.М. О самостоятельной работе учащихся. М.: Учпедгиз, 1993. 176 с.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. 368 с.

Плотников П.И. Организация самостоятельной работы учащихся // Советская педагогика. 1937. № 3. С. 50–59.

Прохорова Н.А. Компетентностный подход к совершенствованию самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 205 с.

Потемкина Н.Н. Индивидуальный подход в самостоятельной работе как дидактические условия совершенствования речевой деятельности студентов: автореф. ... канд. пед. наук. Казань, 1983. 16 с.

Рубакин Н.А. Практика самообразования (среди книг и читателей): Опыт системы самообразовательного чтения, применительно к личным особенностям читателей. М.: Наука, 1914. 263 с.

Сидоров С.В. Система обучения по плану Трампа. URL: <http://sisv.com/publ/14-1-0-188>

Силантьев Г.Л. Самостоятельная работа с книгой и источниками политической, экономической и социальной информации. URL: <http://lib.dvgu.ru/index.php>

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 95 с.

4.4. Инновационные виды самостоятельной работы:

веб-квесты, симуляции

Ставшие столь популярными в Европе и Америке, но все еще малоизвестные в нашей стране такие инновационные виды самостоятельной работы, как *симуляции и веб-квесты*, являются, по нашему мнению, на сегодняшний день одними из эффективных технологий организации самостоятельной работы курсантов в вузе.

Разработчиком *веб-квеста* как учебного задания является Б. Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Им определены следующие *виды заданий* для веб-квестов:

– *пересказ* – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа;

– *планирование и проектирование* – разработка плана или проекта на основе заданных условий;

– *самопознание* – любые аспекты исследования личности;

– *компиляция* – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры;

– *творческое задание* – творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика;

– *аналитическая задача* – поиск и систематизация информации;

– *детектив, головоломка, таинственная история* – выводы на основе противоречивых фактов;

– *достижение консенсуса* – выработка решения по острой проблеме;

– *оценка* – обоснование определенной точки зрения;

– *журналистское расследование* – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов);

– *убеждение* – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц;

– *научные исследования* – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников

Веб-квесты являются подтверждением достоинств Интернета, но данный подход к обучению будет продуктивным в том случае, если рассматривать интернет-коммуникацию не как вспомогательный ресурс, который применяется от случая к случаю, а как интегральную часть процесса обучения в вузе, в частности, самостоятельной работы курсантов, а также, если эти виды самостоятельной работы будут учитываться при составлении учебных программ изучения психологических и педагогических дисциплин.

Веб-квест – это сайт, посвященный определенной теме и состоящий из нескольких связанных единой сюжетной линией разделов, насыщенных ссылками на другие интернет-ресурсы.

Веб-квесты могут охватывать отделенную проблему, учебный предмет, тему, быть межпредметными. Особенностью веб-квестов является то, что часть информации или вся информация, представленная на сайте для самостоятельной или групповой работы курсантов, находится на самом деле на различных веб-сайтах. Благодаря же действующим гиперссылкам курсанты этого не ощущают, а работают в едином информационном пространстве, для которого не является существенным фактором точное местонахождение той или иной порции учебной информации.

Веб-квесты – это технологии, позволяющие, с одной стороны, на этапе их создания и размещения в Интернете представить материал результатов выполненного вне Интернета классического учебного проекта в компьютерной версии, описание конспект-проекта, последовательно выполняемого курсантами какого-либо вуза. С другой стороны, когда веб-квест готов, проанализирован экспертами в области телекоммуникаций и образования, а также отредактирован с учетом сделанных замечаний, он может использоваться другими преподавателями и курсантами, имеющими доступ в Интернет, как электронный или интерактивный учебник-справочник.

Организация СРК с веб-квестом, имеет следующие *этапы*:

- этап диагностики наличия у курсантов необходимого набора компетентностей для самостоятельной работы с веб-квестом (компетентности информационных технологий, компетентности в общении и др.);
- этап постановки цели самостоятельной работы с веб-квестом;
- этап определения контекста выполнения самостоятельной работы с веб-квестом (место, время, ресурсы, средства);
- этап выделения учебных профессионально-педагогических задач, которые необходимо решить в ходе самостоятельной работы курсантов с веб-квестом;
- этап разработки заданий веб-квеста, которые приведут к решению обозначенных учебных профессионально-педагогических задач;
- этап выбора предполагаемого типа взаимодействия участников образовательного процесса в ходе самостоятельной работы курсантов, составление инструкций для курсантов по выполнению веб-квеста, количество и объем которых зависит от уровня автономности и самостоятельности курсантов;
- этап проектирования результатов СРК на каждом этапе веб-квеста и результатов всей самостоятельной работы курсантов с веб-квестом;
- этап контроля самостоятельной работы курсантов с веб-квестом.

Веб-квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными. Целью краткосрочных проектов является приобретение знаний и осуществление их интеграции в свою систему знаний. Работа над кратковременным веб-квестом может занимать от одного до трех сеансов. Долгосрочные веб-квесты направлены на расширение и уточнение понятий. По завершении работы над долгосрочным веб-квестом обучающийся должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний, трансформировать их, владеть материалом настолько, чтобы суметь создать задания для работы по теме. Работа над долгосрочным веб-квестом может длиться от одной недели до месяца (максимум двух).

Формы веб-квеста также могут быть различными. Наиболее популярными из них являются следующие:

1. Создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят курсанты.

2. Создание микромира, в котором курсанты могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство.

3. Написание интерактивной истории (курсанты могут выбирать варианты продолжения работы; для этого каждый раз указываются два-три возможных направления).

4. Создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающего курсанта согласиться или не согласиться с мнением авторов.

5. Он-лайн интервью с виртуальным персонажем. Ответы и вопросы разрабатываются курсантами, глубоко изучившими данную личность. Данный вариант работы лучше всего предлагать не отдельным курсантам, а мини-группе, получающей общую оценку за свою работу.

Ключевым разделом любого *веб-квеста* является подробная *шкала критериев оценки*, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и преподаватель. Веб-квест является комплексным заданием, поэтому оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Bernie Dodge (URL:<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>) рекомендует использовать от 4 до 8 критериев, которые могут включать оценку исследовательской и творческой работы, качества аргументации, оригинальности работы, навыков работы в микрогруппе, устного выступления, мультимедийной презентации, письменного текста и т. п.

Для создания бланка оценки или *технологической карты* формулируются наиболее значимые критерии оценки, которые должны быть адекватны типу задания, целям и видам деятельности и учитывать в равной степени достижение заявленной цели, качество выполнения работы, качество процесса выполнения работы, содержание, сложность задания, определить шкалу оценки (трех-, четырех-, пятибалльную), подготовить описание параметров оценки. Например: критерии (понимание задания, полнота раскрытия темы,

изложение аспектов темы и др.); обоснование критериев (работа демонстрирует точное понимание задания, включаются как материалы, имеющие отношение к теме, так и не имеющие непосредственного отношения к ней, собранная информация не анализируется и не оценивается); баллы 10, 5, 0.

Для каждого вида *веб-квеста* разрабатывается своя технологическая карта, учитывающая специфику данного вида.

Другим инновационным *способом организации СРК* в вузах являются *симуляции* (интерактивные имитаторы реальных ситуаций), которые считаются одними из самых эффективных и современных практических учебных технологий электронного обучения.

Симуляции уже получили широкое распространение в европейских вузах. Обучение при помощи симуляций было разработано и предложено английскими и французскими учеными (Х.И. Элиштоном, Ш. Лэштоюм, Е. Персивалем, К. Джонсом, Ф. Дэбюе, А. Пакта и др.). *Симуляция* – это помещение людей в «фиктивные, имитирующие реальные» ситуации с целью обучения или получения оценки проделанной работы, это обучение действием или в действии.

Специалисты считают, что использование современных информационных средств способствует становлению уверенности курсантов в собственных силах, позволяет проявить самостоятельность и реализовать творческий потенциал, легко ориентироваться в огромных объемах профессионально важной информации.

1. Хорошо продуманная рабочая модель профессиональной среды. Модель как структурный компонент симуляции предлагает ключевые варианты типов поведения и взаимодействий с другими людьми.

2. Сценарий процесса симуляции направлен на развитие интуиции, поиск альтернативного нестандартного пути решения проблемы.

3. Наставник (ментор), который использует стратегию *скэффолдинга*, основной характеристикой которой является «угасающая помощь» со стороны преподавателя в ходе СРК.

«Сюффолдинг» – это метафора, описывающая особый тип процесса инструктирования, которая имеет место в ситуациях взаимодействия препода-

давателя (или другого более осведомленного источника) и курсантов по решению учебных задач (Жао, Орей).

«Угасающая помощь» со стороны преподавателя вначале обучения может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует. В зависимости от вида симуляции ментором может быть не только человек, но и сам компьютер (виртуальный ментор). В целом, можно выделить *три основных типа обучающих симуляций*: симуляции, развивающие быстроту ответной реакции; симуляции, помогающие развить способность решать профессиональные задачи; симуляции, направленные на выработку способности оценить полученную информацию и, соответственно, распорядиться ею.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых сегодня предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому. Существовавшая раньше проблема доступа к информации сменилась более приятной, но также достаточно сложной проблемой поиска нужных сведений среди громадного океана информации. В связи с этим ставится задача формировать, начиная со средней школы, коммуникативные навыки, умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить ее, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Вопросы для размышления и контроля

1. Как Вы понимаете, что такое веб-квест?
2. В каком случае веб-квесты как подход к обучению будут продуктивными?
3. Охватывают ли веб-квесты отделенную проблему или учебный предмет, тему, могут ли они быть межпредметными? Как Вы думаете, почему?
4. Что является особенностью веб-квестов?
5. Назовите и поясните этапы организации СРК с веб-квестом.
6. Почему веб-квесты являются одним из перспективных направлений использования Интернета в организации СРК в вузе при изучении психолого-педагогических дисциплин?

7. Поясните Ваше понимание симуляции.
8. Назовите основные типы обучающих симуляций.

Литература

Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. М., 2004.

Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты: материалы Междунар. конф. «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». URL: <http://ito.bitpro.ru/1999>

Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты. URL: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php

Ван лоо Э., Брон Ж. Т., Янсен Ю. Эксперименты в обучении русскому языку, основанном на задачах (task-based learning): «ярмарка языков» и «веб-квест по русскому языку и страноведению» // Русское слово в мировой культуре: материалы X конгресса МАПРЯЛ. Круглые столы: сб. докладов и сообщений. СПб., 2003.

Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов: мультимедиа-энциклопедия. М.: Кирилл и Мефодий: Большая Российская энциклопедия, 2003.

Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы интернет-образования. 2002. № 7. URL: <http://vio.fio.ru/vio 07>

Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2003. 272 с.

Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся. URL: <http://festival.1september.ru/articles/513088/>

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Педагогика и психология высшей школы и ее методологические основы	6
1.1. Объект, предмет и задачи психологии высшей школы...	6
1.2. Педагогика высшей школы как наука, ее объект, предмет, функции, категориально-понятийный аппарат.....	15
Глава 2. Психология педагогической деятельности в высшей школе	26
2.1. Общие аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.....	26
2.2. Этапы профессионального становления педагога и их специфика.....	41
2.3. Трудности профессионально-педагогической деятельности преподавателя и деструктивные аспекты его профессионализации.....	51
2.4. Типология личности преподавателя высшей школы и стили взаимодействия с курсантами.....	68
Глава 3. Дидактика высшей школы	74
3.1. Общее понятие о дидактике высшей школы.....	74
3.2. Особенности современной дидактики высшей школы...	94
3.3. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения.....	101
3.4. Методы обучения в высшей школе.....	111
Глава 4. Формы организации учебного процесса в высшей школе	121
4.1. Современная вузовская лекция.....	121
4.2. Семинарские занятия как одна из форм активизации учебной работы курсантов.....	149

4.3. Самостоятельная работа курсанта как основа вузовского образования.....	172
4.4. Инновационные виды самостоятельной работы: веб-квесты, симуляции.....	190