МВД России
Санкт-Петербургский университет

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебник

Под общей редакцией
доктора педагогических наук, профессора
А.А. Кочина

Санкт-Петербург
2017

План 2017, поз. 3

УДК 378
ББК 74.58
П 24

П 24 Педагогика высшей школы: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России. – ООО «Р-КОПИ», 2017. – 288 с.

ISBN 978-5-9500579-2-2

Авторский коллектив:
Гейжан Н.Ф. (введ., гл. 1, 8, 9, 10, 12, закл.); Олейников В.С. (гл. 2); Душкин А.С. (гл. 3, 6, 11); Хальзов В.И. (гл. 4, 14); Юренкова В.А. (гл. 5); Кочин А.А. (гл. 7, 13).

В учебнике рассматриваются сущность и структура образовательного процесса, цели и содержание высшего образования, технологии, методы, средства и организационные формы обучения и воспитания. В его структурную основу положены закономерности развития педагогического знания и логика целостного педагогического процесса в высшей школе. Особое внимание уделяется внедрению современных педагогических технологий, повышению качества высшего образования.

Учебник предназначен для адъюнктов, педагогических работников образовательных организаций МВД России и полностью соответствует программе дисциплины «Педагогика высшей школы».

УДК 378
ББК 74.58

Рецензенты:
Родин В.Ф., доктор педагогических наук, профессор
(Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя);
Гривенная Е.Н., доктор педагогических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России);
Степанов Р.И., кандидат педагогических наук, доцент
(Уральский юридический институт МВД России)

© Санкт–Петербургский университет
МВД России, 2016

ISBN 978-5-9500579-2-2

© ООО «Р-КОПИ», 2016

Оглавление

Введение 4
Раздел I. Методологические основы педагогики высшей школы 6
Глава 1. Педагогика высшей школы – отрасль педагогической науки 6
Глава 2. Методология педагогики высшей школы и методы педагогического исследования 18
Глава 3. Содержание и система высшего образования 43
Раздел II. Дидактика высшей школы 66
Глава 4. Теоретические основы обучения в высшей школе 66
Глава 5. Технологии, методы и средства обучения в высшей школе 92
Глава 6. Педагогический процесс и организационные формы обучения в высшей школе 119
Глава 7. Система контроля и оценки учебной деятельности обучающихся в высшей школе 139
Раздел III. Основы теории воспитания в высшей школе 156
Глава 8. Воспитание в педагогическом процессе высшей школы 156
Глава 9. Содержание воспитательного процесса в высшей школе 175
Глава 10. Технологии и методы воспитания в высшей школе 195
Глава 11. Средства и формы воспитания в высшей школе 216
Раздел IV. Личность и профессиональная деятельность преподавателя высшей школы 231
Глава 12. Характеристика деятельности преподавателя высшей школы 231
Глава 13. Профессиональное становление и самосовершенствование преподавателя высшей школы 251
Глава 14. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы 269
Заключение 284
Список рекомендуемых нормативных правовых актов и литературы .. 286

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

ВВЕДЕНИЕ

В системе высшей школы нашей страны заметное место занимают образовательные организации МВД России. Решая свои специфические задачи, они в основном обеспечивают качественную подготовку специалистов и кадров высшей квалификации для органов внутренних дел. В то же время образовательные организации в ведомственной высшей школе нуждаются в непрерывном совершенствовании образовательного процесса, его содержания, форм и методов. Обусловливается эта потребность рядом факторов.

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

При этом они руководствуются:

а) федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования;

б) квалификационными характеристиками специалистов-выпускников, которые определяют их специализацию в зависимости от профиля профессиональной подготовки.

Однако решение организационных и управленческих задач в системе ведомственного высшего образования пока осуществляется на основе устоявшихся механизмов, да и обучение курсантов, слушателей и адъюнктов чаще проводится с использованием традиционных методик. Данные обстоятельства не способствуют внедрению инноваций в систему управления, использованию новых технологий в педагогическом процессе, что снижает результативность подготовки специалистов и кадров высшей квалификации, тормозит перевод новых образовательных систем в режим развития.

В свете идей субъект-субъектных отношений, результативного взаимодействия педагогических работников и обучающихся, ведомственной педагогике высшей школы предстоит многое пересмотреть в своих концептуальных подходах, рекомендациях, решительно сократить поток жестких нормативов и указаний, обеспечив тем самым динамичное развитие конструктивной, творческой деятельности педагогических работников и обучающихся.

Этим обусловлена необходимость в издании нового учебника «Педагогика высшей школы» для адъюнктов и научно-педагогического состава образовательных организаций МВД России.

В предлагаемом учебнике на основе анализа передового педагогического опыта образовательных организаций высшего образования предпринята попытка удовлетворить запросы педагогических работников за счет внедрения в систему подготовки кадров научно обоснованных нововведений и современных технологий обучения и воспитания.

В соответствии с требованиями жизни, педагогической теории и практики разработана структура учебника.

Он включает четыре основных раздела:

– методологические основы педагогики высшей школы;

– дидактика в высшей школе;

– основы теории воспитания в высшей школе;

– личность и профессиональная деятельность преподавателя высшей школы.

При этом авторы ставили своей задачей такое изложение материала, которое соответствует современным подходам в педагогической науке, раскрывает общепедагогические понятия в их традиционном и инновационном понимании. Большинство тем рассматриваются так, как это принято в классической педагогике высшей школы. Вместе с тем многие разделы дополнены содержанием, важным для подготовки кадров высшей квалификации.

Раздел I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ – ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Если педагогика намеревается помочь человеку выйти за рамки его природных способностей, она должна снабдить его соответствующими инструментами, которые для этого созданы людьми.

Дж. Брунер

1. Развитие ведущих идей в истории педагогики высшей школы

Образование и воспитание развивается не одно тысячелетие. С разделением и усложнением труда, с появлением письменности потребовалось специальное обучение подрастающего поколения. В наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – воспитание и обучение стало осознаваться как важнейшая ценность для развития государства, правителей, экономики. При храмах создавались первые школы. И тайной знания (астрономии, математики, медицины) владели, прежде всего, жрецы. Но уже VI век до н. э. доносит до нас воззрения мудрецов («философ» *от гр. – любящий мудрость*), в том числе – касающиеся целей и средств воспитания человека.

Самыми крупными и сильными рабовладельческими государствами в древней Греции были Спарта и Афины. Спартанское воспитание вошло в историю мировой педагогики как классический пример воспитания воинов. Земледельческая аристократия в Спарте должна была держать в повиновении большое количество рабов; к тому же постоянно велись завоевательные войны, покорение новых территорий и новых рабов. Поэтому большинство свободных граждан – «спартиатов» – готовилось к военной службе. С 7 лет все мальчики определялись в государственные воспитательные учреждения (интернаты), где находились до 18 лет.

Закалка, гимнастика, жестокость методов воспитывали послушание, выносливость, стремление к победе, презрение к рабам. Особое значение придавалось формированию патриотизма и боевого духа воинов. Для этого широко использовалось разучивание военных песен, исполнение военной походной музыки, военных ритуальных танцев. Умственное образование было элементарным: учились считать, читать, писать. Уделялось внимание и физическому развитию девочек (утверждалась идея, что только здоровая и сильная женщина может родить

и воспитать будущего воина). Они занимались на спортивных площадках, участвовали в соревнованиях вместе с юношами.

Иначе было организовано воспитание в Афинах. Это государство, расположенное на берегу моря, развивало экономику за счет торговли. Здесь ценились ремесла, наука, искусство. Если идеалом спартанского воспитания был выносливый и мужественный воин, то в Афинах идеалом служил гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, восприимчивый к прекрасному, обладающий красноречием. Достигалась эта цель через систему обучения.

Поздний Рим – иная государственная система. Завоеваны огромные территории, которыми нужно управлять и держать в повиновении. Государственный чиновник и воин – главные фигуры. Основное умение для государственного деятеля – говорить, убеждать. Поэтому в школах Рима существовали три этапа формального обучения: школы «грамотников», обучавшие начальным навыкам письма, чтения и счета, школы грамматиков и школы риторов, обучавшие риторике, диалектике, философии, праву. Римская школа многое взяла от греческой педагогики, и она же явилась переходной к мировоззрению совсем иного типа, которое развивалось в Средние века.

Античная система образования строилась на идеях рациональности, преобладания светского (нерелигиозного) начала, на идеях развития личности и знания как добродетели. Основой педагогики была полисная идеология, то есть идеология свободных граждан, связанных общими обязанностями по отношению к городу-государству. Культура полиса была скорее устной, нежели письменной, поэтому в центр образования ставилось искусство красноречия (риторика) и искусство правильного мышления (логика и философия). Системой этих школ формировалась личность, направленная на практическое решение проблем внешнего мира.

Но в это же время в восточных провинциях Римской империи развиваются иные традиции. Там преобладает культура письменная. В священных книгах хранилась истина, которую нужно было познать и овладеть ее смыслом. Учение рассматривалось как приобщение к божественному, дающему бессмертие. Целью образования является восхождение к духовному, возвышение человека до божественного образа. Средством достижения этой цели было постижение истины через приобщение к премудрости, начертанной в книгах и поучениях, подавление плотского и сиюминутных желаний.

Христианская средневековая педагогика обращена внутрь человека – этим она противоположна античной системе образования. Именно эта сторона привлекла к себе римлян в период упадка империи. Традиционное классическое образование стало ощущаться недостаточным.

Разрушались государственные устои, разваливалась система управления, расстраивались финансы, рушилась мораль. Человек утрачивал привычные связи внутреннего и внешнего мира. Ему недоставало внутренней наполненности, и он становился учеником и адептом тайных мистических сект и культов.

Если сравнить события двухтысячелетней давности с тем распространением мистицизма и сектантства, которое происходит в наше время (и еще ярче проявлялось во времена петровских реформ и в начале XX века), можно увидеть сходство социальных и мировоззренческих процессов в периоды кризисов власти. Именно поэтому мы так подробно остановились на изложении перехода от античной системы образования к средневековой. Почти восемь веков складывалась средневековая система образования. Перечислим ее характерные черты.

Воспитание в средние века было сословным, то есть разным для трех основных сословий: дворян (феодалов), рыцарства (воинов) и духовенства. Церковь владела монополией на образование. При монастырях и храмах существовали церковно-приходские школы (внешние), где учили чтению, письму, счету, пению, молитвам. У учителя было несколько учеников, каждый получал свое задание, учил его наизусть и отвечал наставнику. Главными методами обучения были заучивания и наказания за отсутствие усердия. Требовалась хорошая память, чтобы учиться.

Система обучения на трех ступенях включала последовательное овладение науками (или искусствами): латинской грамматикой, риторикой (искусством говорить, зажечь), диалектикой (искусство спора). На более высокой ступени овладевали арифметикой, астрономией, геометрией, музыкой. Эту ступень проходило лишь высшее духовенство. Вторая и третья ступени составляли вместе семь основных наук (или искусств), которые были основой образования около десяти веков.

Рыцари (воины) также имели свои «семь рыцарских добродетелей»: умение ездить верхом, плавать, владеть копьем, мечом и щитом, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, слагать и петь стихи (хотя грамота была необязательной).

С развитием городов и ремесел возникает новый тип образовательных учреждений, которые стали называться университетами (от лат. *universitas* – общность): «единое сообщество студентов на латыни». В конце XII века образованы университеты в Болонье, Париже, Оксфорде. Первые славянские университеты были открыты в XIV веке (в Праге – 1348 г. и в Кракове – 1364 г.). Университеты включали в себя несколько факультетов: артистический, богословский, юридический, медицинский, математический. Первый из них был подготовительным, где изучались традиционные «семь свободных искусств».

С появлением первых университетов развиваются педагогические идеи высшей школы: о лекционном преподавании, учебных дискуссиях, практических работах и опытах, догматическом и сократовском стиле обучения и др.

Основой средневекового образования были священные книги, педагогические трактаты, в которых указывались все добродетели человека (на современном языке – цели воспитания) и средства, с помощью которых к ним можно прийти. Книги были рукописными, хранились в библиотеках при монастырях. Лишь в XIV веке перешли от пергамента к бумаге. Книги стали более доступными для университетов, отдельных горожан. Только с изобретением книгопечатания в середине XV века книга перестала быть сакральной (то есть носящей священный характер), стала доступной для людей среднего достатка, вошла во многие семьи.

Средневековье оставило человечеству богатое духовное наследие, в котором закрепилась культура формирования духовной сущности человека, живущего «не хлебом единым», способного самосовершенствоваться, приближаясь к духовному идеалу. Формирование культуры абстрактного мышления как необходимого элемента научного знания – это тоже результат длительного периода развития образования в средние века.

Период XIV–XVI веков принято называть эпохой Возрождения (Ренессанс). Так её называют потому, что возродились идеи античности, почитавшей человека во всех его проявлениях, а не только в духовном. Это было время быстрого развития городов, мануфактуры, науки, торговли. Изобретение книгопечатания, открытие Америки, морского пути в Индию. Среди грамотных людей все большее распространение получали идеи гуманизма (от лат. humanus – человеческий, человечный). Образование должно быть более доступным, радостным, практичным – вот педагогические идеи того времени.

Так же как в свое время средневековая идеология несколько веков боролась с античной, так и теперь новая эпоха на протяжении трех веков утверждала гуманистические идеалы. Идеи воспитания гармоничного человека, воспринимающего природу, искусство, физически развитого проникали в общественное сознание. Мыслители обращались к античной культуре. Образование становилось важным не только для религиозного, но и светского деятеля.

Мыслители нового времени призывали к обучению, приближенному к жизни: учить на родном языке, развивать детей физически и эстетически, заботиться о здоровье, учить полезному для жизни. Духовное не отвергалось; борьба шла с методами обучения: зубрежкой, заучиванием непонятного, схоластикой, преобладанием в образовании церковных текстов.

В эпоху Возрождения открываются новые университеты, развиваются идеи Витторино де Фельтре о принципах гуманистической пе-

дагогики, Франсуа Рабле о многостороннем образовании, преодолении схоластики в учебе, развитии самостоятельности и творчества обучающихся, Томаса Мора о всеобщем образовании, его связи с жизнью, научности, самообразовании. Большую роль в становлении педагогики высшей школы сыграли идеи Яна Амоса Коменского о принципах и методах обучения в «Академии»: учить студентов всем, имеющимся у человечества знаниям наук, дать им основательную ученость; поручать обучение только ученым и знающим профессорам; иметь в Академии библиотеки, доступные каждому для использования.

Первая в истории человечества книга о процессе обучения называлась «Великая дидактика». Со средневековьем Я. Коменского связывала цель воспитания (подготовиться к потусторонней жизни через самосовершенствование); эпоха Возрождения привнесла в его воззрения гуманизм, жизнерадостность, оптимизм. Новое время требовало распространения грамотности и поэтому восприняло организацию и способы массового обучения. Отсюда – классно-урочная система, опора на природные свойства восприятия, индивидуальный подход, мотивирование к обучению и многие другие идеи.

Ян Амос Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую систему обучения. Широчайшее распространение получили его учебные пособия для обучающихся и преподавателей. Но для того, чтобы учить «всех всему», должны были созреть социальные условия.

XVII–XVIII века – время буржуазных революций сначала в Англии, затем во Франции, Швейцарии, Германии. Ведущую роль в экономической и политической жизни начинает играть «третье сословие», оттесняя дворян и духовенство. История социальных преобразований в этих странах выдвигает философов, мыслителей, которые по-новому рассматривают цели и содержание образования, подготовки подрастающего поколения к жизни. В Англии это Джон Локк (1632–1704); во Франции – Жан-Жак Руссо (1712–1778), Клод Гельвеций (1715–1771), Дени Дидро (1713–1784); в Швейцарии – Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827).

Современная англо-американская система образования выросла из идей Джона Локка. Он развивал идеи практического реалистического образования. Здоровый дух в здоровом теле – главное средство достижения счастливой жизни; выработка твердой воли и привычка управлять собой – цель воспитателя, работающего с будущим джентльменом. Отсюда – закаливание, простая пища, жесткая постель, строгость, но отсутствие унижающих телесных наказаний. Обучать нужно лишь тому, что полезно для реальной жизни: новые языки, география, математика, законоведение, бухгалтерия, два-три ремесла или сельское хозяйство. Учиться – только дома; для детей «рабочего люда» создавать

школы, где они будут отрабатывать свой хлеб, смогут быть под надзором строгих воспитателей.

Если идеей педагогики Д. Локка стали «прагматизм и польза», то для французских просветителей такой идеей были «свобода, равенство, братство». Эти идеи вошли в программы образования французских революционеров, но реализованы были лишь столетие спустя.

Существенную значимость приобрели идеи Джона Локка о развивающем обучении, освобождение разума от предрассудков, формировании самостоятельных суждений, индивидуальном подходе в обучении; положение Иоганна Гербарта об управлении процессом обучения и нравственном воспитании, воспитывающем обучении, о строгости и требовательности в воспитании; идеи А. Дистервега о подготовке учителей.

Лишь начиная с середины XIX века, во всех странах развивается система массового обучения. Возникает большое количество педагогических теорий, отражающих различные философские и психологические направления, интересы разных классов и социальных слоев. За пятьдесят лет педагогическая мысль усложнилась невероятно (как и наука, техника, социальные отношения).

Выше речь шла о педагогической науке за рубежом. Наша отечественная педагогика прошла сходные этапы. Древние славяне имели свою письменность (азбука «черт и резов»). С развитием христианства грамотность постепенно распространялась в среде священнослужителей. Древние книги переписывались при монастырях. Образование велось на греческом и латинском языках, как и в Европе. Но с созданием славянской азбуки (братья Кирилл и Мефодий) книги переводились на родной язык. В XVI веке деятельность первопечатника Ивана Федорова позволила создавать книги для обучения на русском языке.

Был у нас свой «век Просвещения», в который выражали передовые педагогические взгляды Петр I, М.В. Ломоносов, А.В. Суворов, А.И. Новиков, А.Н. Радищев и многие другие деятели.

В России М.В. Ломоносов разработал методику преподавания ряда предметов в университете, учебники, нацеленные на развитие способностей студентов к наукам, воспитание ученых.

В XIX веке большую популярность в России приобрели идеи К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского, Н.И. Пирогова, Д.И. Менделеева, К.А. Тимирязева и других ученых о единстве научного и учебного начал в университете, о связи научного с прикладным, с потребностями практики, с жизнью; об определяющей роли творческой мысли педагога, любви к делу в воспитании студентов; об усилении проблемности в преподавании.

В XIX веке в нашей стране была создана первая в Европе государственная система образования. Как и на Западе, этот век был веком рас-

пространения всеобщего начального образования. С именем К.Д. Ушинского связано распространение отечественной педагогической науки. По числу педагогических идей, разных направлений наша страна к началу XX века не уступала другим развитым странам.

После 1917 года и особенно после Второй мировой войны развитие педагогики высшей школы в России шло под влиянием идей видных ученых-педагогов Н.Н. Бурденко, В.И. Вернадского, Б.А. Грекова, И. М. Губкина, Н.Е. Жуковского, Н.А. Зелинского, П. Капицы, А.П. Карпинского, А.Н. Крылова, М.Н. Покровского, С.А. Чаплыгина и многих других.

При этом отечественная педагогика с самого начала отличалась определенными особенностями. Во-первых, она развивалась на основе греческой ветви христианства, более аскетической и соборной[1]. Книжное знание, поучения, наставления были направлены прежде всего на формирование этических качеств, важных для общинного существования: правдолюбия, миролюбия, трудолюбия, кротости, честности, доброты, любви к Отечеству, понимания интересов Родины, сострадательности и совести.

Известный в свое время педагог Л. Н. Модзалевский писал в 1899 году: «Знакомство с делом древнерусского народного образования показывает, что многие принципы, открытые нами как новость в немецкой педагогике, и вообще в иностранной школе, были известны русским в глубокой древности, от которой мы были оторваны европейской образованностью, разом нахлынувшей на верхний слой русского общества и лишивший его знания и понимания своей собственной родной старины»[2].

В XX веке педагогика развивается по многим направлениям. Особого внимания заслуживают педагогические работы теоретико-методического плана (А.М. Арсеньев, С.И. Архангельский, М.А. Данилов, С.И. Зиновьев, С.И. Гессен), труды, освещающие теорию и практику обучения и воспитания (И.Я. Лернер, К.Г. Марквардт, М.И. Махмутов, Н.Д. Никандров, Л.И. Рувинский, Н.Ф. Талызина и др.), исследования в области подготовки преподавателей, учителей (Ю.К. Бабанский, П.М. Талонов, С.И. Киссельгоф, И.И. Кобылицкий, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов, А.И. Щербаков и др.). Содержание и выводы этих общепедагогических работ оказали существенное влияние на развитие педагогической мысли в высшей школе.

Педагогика высшей школы – новая, сравнительно молодая отрасль педагогической науки. Первые специальные разработки под этим названием появились в 60-х годах XX века.

---

[1] Соборность – характеристика общественного сознания, утверждающего приоритет общих интересов над личными. Отражает дух единения вопреки индивидуализму.

[2] Антология педагогической мысли России. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994, Т. 1. С. 30.

В 60–70-е годы XX века появляются крупные научные исследования по педагогике высшей военной школы (А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов, Н.И. Киряшов, Н.С. Кравчук, И.Д. Ладанов, В.Я. Слепов и др.), охватывающие основную проблему данной отрасли педагогической науки.

В целом, знакомство с отечественной педагогической историей дает материал для многих размышлений, сравнений, гордости за наш народ.

Итак, мы проследили исторический путь развития педагогики высшей школы на протяжении нескольких столетий. Какие выводы мы можем сделать?

1. Как и другие гуманитарные науки, педагогика высшей школы тесно связана с процессами социального развития и уровнем гражданского самосознания в обществе. Наиболее значимые педагогические идеи выдвигались в переломные, переходные периоды социально-экономического и политического развития в разных странах.

2. Развитие целей и средств образования в исторических рамках идет по пути все более широкого распространения грамотности, охвата системой обучения все большего количества людей. В свою очередь, цели и средства воспитания все более гуманизируются.

3. На протяжении тысячелетий можно проследить постоянную борьбу авторитарного и гуманистического подхода к воспитанию и обучению детей и юношества. Более ярко эти подходы выражаются в выборе средств и методов воспитания и обучения, а также в преимущественной ориентации образования на цели обучения или воспитания.

4. Большинство педагогов, вошедших в историю педагогической науки, были Личностями и обладали развитым гражданским сознанием. Многие из них пережили ссылки, гонения, травлю в прессе. История педагогики – это борьба идей, борьба за души подрастающего поколения.

Таким образом, сложившиеся в ходе многовековой истории педагогические идеи создали прочную научную основу педагогики высшей школы. В наше время эти отрасли педагогики развиваются под влиянием прогресса науки и техники, культуры, происходящих в мире, стране, органах внутренних дел.

2. Предмет, основные категории и задачи педагогики высшей школы

Как всякая наука, педагогика высшей школы обладает собственным понятийным, категориальным аппаратом. По определению – понятие – это *форма мышления, отражающая существенные свойства, связи, отношения предметов и явлений*. В свою очередь, категории – это *наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения действительности*».

В настоящее время педагогика высшей школы как наука имеет четко обозначенные объект, предмет и задачи, свою теоретико-методологическую основу и методы исследования. Сформировались ведущие научные школы, активно и фундаментально разрабатывающие проблемы педагогики высшей школы[1].

Основными категориями педагогической науки являются воспитание, обучение, образование, формирование, педагогический процесс

Рассмотрим, как эти категории соотносятся между собой:

✓ *воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

✓ *обучение* – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

✓ *образование* – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, нравственных норм и правил жизни в обществе. Основной путь к получению образования – обучение в системе различных образовательных организаций. Его система включает в себя и обучение, и воспитание, и социализацию.

Законодательное определение этого понятия: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»[2].

Педагогический процесс – целенаправленно организованное взаимодействие всех субъектов, включенных в обучение, воспитание, в целом – образование. Главная характеристика педагогического процесса – его целостность и взаимная обусловленность всех его звеньев.

---

[1] Научные школы Московского государственного педагогического университета, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения 26.05.2017).

Если категория «образование» больше отражает систему педагогической деятельности, его структуру, то педагогический процесс – динамику, этапы, последовательность действий, принципы и методы работы педагога (преподавателя, воспитателя, руководителя).

Формирование – процесс закрепления желательных социальных качеств человека, придающих форму, стабильность его личности и индивидуальности.

Развитие – изменение, представляющее собой переход от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Развитие может быть как спонтанным, так и целенаправленно организованным. Поэтому этот термин используют как в психологии, так и в педагогике.

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования. Объект науки представляет собой область действительности, которую изучает данная наука. Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в образовательной организации высшего образования.

Теперь нам будет понятнее вопрос о предмете педагогики высшей школы. В качестве предмета науки выступают те сущностные связи, зависимости внутри изучаемой области действительности, которые устанавливаются или анализируются наукой. Определить предмет науки – значит, выяснить, что она изучает, какие явления объективного мира исследует.

Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс в высшей школе, пути его прогрессивного развития и повышения эффективности.

Предмет педагогики определяет ее основную цель: разработка и создание таких условий совместного труда педагогических работников и обучающихся, которые способствуют активному формированию у специалистов высокого профессионализма, всестороннему проявлению способностей, раскрытию творческого потенциала, укреплению веры в свои силы и возможности.

В настоящее время педагогическая наука учитывает определяющие тенденции развития системы высшего образования: непрерывность, интегративность, стандартизация.

Непрерывность означает создание условий для полного развития способностей на протяжении всей жизни.

Интегративность предполагает усиление связи между общенаучными, специальными и педагогическими дисциплинами в целях повышения качества подготовки кадров высшей квалификации, внедрения

новых образовательных технологий, стимулирующих дальнейший прогресс науки и практики.

Стандартизация требует учета цели и задач определенного уровня высшего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования устанавливает базовый уровень, обеспечивающий продолжение образования, необходимый минимальный уровень квалификации, упорядочивает нормативные правовые аспекты подготовки кадров, расширяет их профессиональный профиль, повышает эффективность контроля за деятельностью образовательных организаций.

К основным *задачам педагогики высшей* школы относятся:

✓ разработка педагогических основ подготовки специалистов в высшей школе в единстве их образования, воспитания, обучения и развития;

✓ теоретическое обоснование рекомендаций по определению содержания высшего образования;

✓ исследование особенностей процессов образования, обучения, воспитания, развития обучающихся в образовательных организациях высшего образования;

✓ разработка методики преподавания в образовательных организациях высшего образования и частных методик преподавания различных учебных дисциплин (модулей) с использованием современных методик, средств и технологий;

✓ изучение опыта подготовки кадров высшей квалификации за рубежом и возможностей его адаптации в отечественной высшей школе;

✓ исследование истории высшего образования в России, ее уроков и тенденций развития, ведущих в будущее;

✓ разработка путей совершенствования подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогического состава для образовательных организаций высшего образования.

Определились и *функции педагогики высшей школы*:

✓ познавательная (изучение опыта, практики);

✓ научно-содержательная (овладение теорией, объяснение педагогических явлений);

✓ диагностическая (изучение причин явлений, процессов);

✓ прогностическая (экстраполяция идей на другие явления, перспективы их развития);

✓ проективно-конструктивная (разработка методик, определяющих будущую педагогическую деятельность);

✓ преобразовательная (внедрение достижений передового (положительного) опыта в практику);

✓ интегрирующая (междисциплинарная и внутрипредметная); организационно-методическая (методика преподавания педагогики высшей школы как ориентир в перестройке преподавания других дисциплин);

✓ культурологическая (формирование педагогической культуры педагогического работника).

Реализуя эти функции, педагогическая наука и практика особое внимание уделяет личностным качествам обучающихся, их обучаемости и воспитуемости, способности к самосовершенствованию. С другой стороны, первостепенное внимание обращается на способности и возможности педагогических работников к воспитанию и обучению, профессиональной подготовке обучающихся. Признание личностного, субъективного фактора в педагогической деятельности не умаляет роли педагогики высшей школы как науки и не абсолютизирует понимание ее как искусства. И та и другая стороны важны, так как они в совокупности дают в руки педагогическим работникам и обучающимся эффективные методы решения образовательных задач.

Педагогика высшей школы играет существенную роль при определении содержания высшего образования, что находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, в учебных планах и программах, а также в формировании содержательной модели подготовки специалиста. Она призвана обеспечивать реализацию в образовательном процессе основных принципов высшего образования: фундаментальность, специализацию, непрерывность обучения, высокий общенаучный и культурный уровень обучающихся, их сознательную гражданскую позицию.

Таким образом, *педагогика высшей школы – это отрасль педагогической науки, изучающая педагогические закономерности и средства организации и осуществления образовательного процесса (самообразования), обучения, воспитания (самовоспитания), развития (саморазвития) и профессиональной подготовки обучающихся к определенному виду деятельности и общественной жизни*.

Современная педагогика всемерно утверждает идею об активности всех субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания. Содержание и методы формирования качеств личности и субъекта деятельности будут рассмотрены в следующих разделах.

Итак, мы рассмотрели основные характеристики педагогики высшей школы как науки: ее предмет, основные категории, границы предметной области. В заключение раздела еще раз подчеркнем два ключевых положения, которые важно уяснить, осваивая данную тему:

1) педагогика высшей школы изучает и устанавливает правила и нормы деятельности по образованию, включающему обучение и воспитание в образовательных организациях высшего образования;

2) важнейшим соотношением в педагогических явлениях выступает соотношение цели и средства. Основными педагогическими категориями являются – воспитание, обучение, образование, формирование, развитие, педагогический процесс.

С учетом процессов развития высшей школы в современных условиях представляется, что приоритетными вопросами научных исследований в сфере педагогики высшей школы могут быть: исследования проблем системной организации образовательного процесса, оптимизации информационного обеспечения, концептуально-проблемной деятельности, углубления связи учебной и научной работы, повышения эффективности воспитания в образовательных организациях высшего образования.

В целом педагогика высшей школы играет большую роль в содержательном, научном и методическом обеспечении развития высшего образования в России.

Вопросы для самоконтроля

1. Что составляет объект и предмет педагогики высшей школы?
2. Назовите основные педагогические идеи в истории человечества.
3. С чем было связано становление педагогики высшей школы?
4. Перечислите основные понятия (категории) педагогики высшей школы и дайте им краткую характеристику.
5. Как соотносятся между собой сущность понятий «обучение» и «воспитание»?
6. Назовите основные задачи педагогики высшей школы.
7. Раскройте сущность основных функций педагогики высшей школы.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Главное дело вовсе не в изучении правил педагогики, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

К. Д. Ушинский

1. Понятие о методологии педагогики высшей школы

Методологическую основу педагогики высшей школы составляет диалектическая теория как всеобщая методология науки, законы и категории которой применяются в процессе анализа педагогических явлений, осуществления практической деятельности по подготовке специалистов.

Одной из главных проблем современного образования справедливо называется противоречие между растущим объемом знаний и ограниченностью времени обучения. Исследователи проблем высшего и дополнительного профессионального образования приходят к выводу, что одним из конструктивных путей разрешения этого противоречия является методологизация образовательного процесса как составной части его фундаментализации. Ведущей проблемой в подготовке специалистов становится проблема выработки адекватной современным требованиям методологической грамотности, которая составляет основу методологической культуры. Рассматривая предыдущую тему, мы видели, что педагогическая практика существовала и усложнялась на протяжении нескольких тысячелетий. Однако её осознанное совершенствование началось тогда, когда педагогическая деятельность стала целенаправленно изучаться, причём в разных аспектах, и прежде всего с точки зрения целей педагогики высшей школы. Позже большое внимание стало уделяться выбору средств для их достижения, принципам и этапам организации педагогической деятельности; согласованию целей и методов, условиям эффективного достижения поставленных целей и оценке полученных результатов. Ещё позже много внимания уделялось выделению и определению педагогических категорий и понятий.

Какая же реальность являлась предметом изучения в процессе становления педагогической науки, что двигало её вперёд?

На этапе становления – это накопленные факты и опыт, которые анализировались, сопоставлялись между собой, обобщались. Выделялся наиболее продуктивный, эффективный способ действий в определенных условиях, формулировались правила эффективной деятельности.

Недостаточность следования ранее найденным инструкциям была осознана в XIX веке. Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), классик отечественной педагогики, писал: «Главное дело вовсе не в изу-

чении правил педагогики, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают»[1]. Эти научные основы называются *методологией* педагогики высшей школы. Часто это положение заменяют понятием «исходная философская позиция научного познания».

Методология базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, путей и способов личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации. Методологические принципы конкретизируются в педагогические парадигмы, концепции, подходы, системы, технологии. Методология определяется уровнем развития профессионального познания и культуры, опосредованно через парадигмы, концепции, подходы, системы, технологии влияет на выбор субъектом познания и преобразования собственной позиции.

Со временем осмысление имеющегося опыта позволяло видеть в педагогических ситуациях общее, отметая незначимые характеристики (абстрагируясь, если использовать научный язык). Обозначалось это общее *понятиями* и *категориями*[2].

Всякое понятие отражает определённую реальность. Категория же объединяет понятия, отражающие разные стороны этой реальности. Категории, которые подчиняются непротиворечивой системе взглядов и логично вписываются в определенную *концепцию*[3], складываются в *теорию*[4]. Система теорий, устанавливающих законы (закономерности, принципы) существования и развития какой-либо реальности называется наукой[5].

Такое сложное, ступенчатое строение науки объясняет, в частности, почему многие специалисты не видят полезности в научных построениях. Им трудно вычленить реальность в словах, отражающих обобщённые характеристики явления. Их деятельность успешно строится на основе установленных требований, инструкций, здравого смысла (собственного опыта и миропонимания). Но если опыт не передать другим людям, он уйдёт в реку забвения вместе с человеком. А для то-

---

[1] Педагогика: учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2013. С. 49.

[2] Понятие – отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений, предметов или явлений. Категория – наиболее общее понятие, используемое при построении теории.

[3] Концепция (от лат. conceptio – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; основная точка зрения, руководящая идея для их освещения.

[4] Теория – (от гр. θεωρία – рассмотрение, исследование) – учение, система идей или принципов. Совокупность обобщённых положений, образующих науку или её раздел.

[5] Наука – сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и теоретическую систематизацию объективного знания о действительности.

го, чтобы передать, нужно его осознать, проанализировать, сопоставить с опытом других людей, найти общее и различное, выделить существенное. Это и есть задача педагогического исследования.

Житейские знания, хотя и играют большую роль в деятельности людей, имеют существенные недостатки. Они отражают внешнее, то, что бросается в глаза, но не проникает в глубину, не раскрывают сущности явлений, диалектического процесса развития, его закономерностей и движущих сил. Житейские знания недостаточно достоверны, недостаточно доказательны, часто ошибочны, особенно в других условиях. Задача науки – преодолеть эти недостатки, сделать педагогические знания более глубокими, достоверными, доказательными. Научно-исследовательская деятельность имеет свою технологию, отличную от технологии деятельности педагога-практика. У них разные цели деятельности и, соответственно, разные пути и методы[1]. Для практической и теоретической деятельности требуются разные способности. Они могут быть свойственны одному и тому же специалисту, и тогда он может обобщить свой опыт и оформить его текстуально. Именно так были созданы выдающиеся педагогические произведения Яна Амоса Коменского, Дж. Локка, И. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и многих других педагогов-практиков. Их обобщённый опыт стал достоянием педагогической науки.

На протяжении жизни каждый человек постоянно учится, познаёт мир в его деталях и связях. Имеется ли разница в познании и исследовании? (см. табл. 1)

Таблица 1

Сравнительный анализ познания и исследования

Характеристики	*Учение*	*Исследование*
Цель познания	Развитие субъекта	Совершенствование практики
Пространство познания	Познание ранее открытого	Открытие нового
Масштабность знания	Соответствие возможностям обучающегося	Системность знаний
Субъективность – объективность	Субъективность опыта	Объективность знаний

Прежде всего, учение и исследование отличаются по цели деятельности. Цель учения – это совершенствование субъекта, обучающегося, его развитие. Цель исследования – это в конечном итоге – совершенствование практики, условий жизни и деятельности людей. Позна-

[1] Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. С. 19.

ние ради познания возможно (есть немало людей, которым интересны разные сферы мира, и они обладают разносторонними знаниями, мало нужными им для жизни).

Исследование ради исследования почти не встречается, потому что оно всегда имеет социальную составляющую. Практическая полезность может быть отодвинута во времени, как бывает в фундаментальной науке, но её возможность всегда подразумевается. Добавим, что способный обучающийся всегда включает в свою познавательную деятельность элементы исследования, а исследователь обязательно учится, совершенствуется, развивается. Познание и исследование тесно связаны между собой.

Второе отличие связано с пространством познания. Обучающийся воспринимает, осваивает, усваивает знания, которые были накоплены до него и зафиксированы в памяти специалистов (в книгах, документах, опыте, способностях). Это уже готовое, ранее открытое знание. Оно обычно является новым для того, кто учится. Но по сути ученик пользуется ранее найденным.

Исследователь действует на границе известного и неизвестного. Это неизвестное может быть внутри ранее открытого другими, но все равно оно открывает некий неизвестный аспект знания, который позволяет совершенствовать практику. Например, известно, что сплоченная группа (коллектив) влияет на поведение ее отдельных членов. Но как сплачивается группа и как она влияет на каждого в условиях рыночных отношений (когда возрастает роль индивидуализма, самодостаточности, независимости от других) еще неизвестно и требует целенаправленного исследования.

Третье отличие познания от исследования заключается в масштабности открываемого знания. Обучающийся может освоить лишь то знание (умение, способности), которые соответствуют возможностям его восприятия, его подготовленности, уровню обучаемости, ранее накопленному опыту. Исследование всегда опирается на ранее открытое в данной сфере знание, вписывается в систему познанного. Системность, непротиворечивость достигнутого ранее и нового – важнейший критерий истинности. Законы, открытые Эйнштейном, не отменяют установленного Ньютоном. Они ограничивает сферу, в которой законы Ньютона верны. Точно так же геометрия Лобачевского, который доказал, что параллельные линии могут пересекаться при определенных условиях, не отменяет постулатов Евклида, и железнодорожные рельсы не сходятся даже на дальних расстояниях. Методы обучения первоклассников грамоте за сто лет значительно изменились. Но ранее найденные с успехом используются при обучении детей с задержкой умственного развития. Таких примеров бесконечное множество.

Четвертое отличие учения от исследования заключается в субъективности одного и объективном характере другого. Казалось бы, каждый обучающийся воспринимает один и тот же учебный материал. Но отбирает он из него (и, соответственно, запоминает, использует) лишь то, что соответствует его интересам, возможностям интеллекта, широте ассоциаций, памяти, которая весьма избирательна.

Исследователь стремится к возможно большей объективности получаемого знания. Недаром важнейшим критерием научности является повторяемость полученных результатов. Конечно, личность исследователя, глубина и широта его мышления играют в науке большую роль. Но только если в сходных условиях и при той же методике получается одинаковый результат, выводы исследователя считаются установленным фактом. Именно поэтому педагогику часто называют не наукой, а искусством.

Практически невозможно повторить педагогический эксперимент, где воспроизводились бы те же самые особенности обучающихся, преподавателя, отношений в учебной группе, атмосферы учебной группы, условий семейного воспитания и многих других.

Итак, *нацеленность на совершенствование практики, масштабность, системность и объективность результатов исследования характеризуют педагогическое исследование.*

Любое исследование, которое вносит некоторый вклад в науку, строится на определённом фундаменте. Этот фундамент в науке, в том числе и педагогике высшей школы, называется методологией (часто говорят о методологической основе).

Прежде всего, рассмотрим, что такое методология.

Методология (от гр. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие):

1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности;

2) учение о научном методе познания;

3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Таким образом, *методология педагогического исследования* – это путь познания педагогических явлений, педагогической практики. Это совокупность принципов, правил, которые определяют движение на пути познания. Точно так же, как правила дорожного движения, которые помогают двигаться и достигать нужной цели, но несколько сложнее.

Методология науки определяет её философские и теоретические основы, правила выделения объекта и предмета исследования, построения гипотезы, ее проверки и оценки результатов.

Методологическая основа педагогики высшей школы (так же, как и педагогического исследования) включает в себя четыре уровня: об-

щенаучный, философский (мировоззренческий), научно-содержательный, технологический.

Структурирование методологии педагогики высшей школы по уровням практически целесообразно, так как оно систематизирует методологические знания, являющиеся стратегией теоретического поиска и практической педагогической деятельности.

Первый уровень – общенаучный, или гносеологический[1]. Этот уровень находится над конкретной наукой.

Педагогические явления подчиняются общим законам развития. Поэтому исследователь (как и практик) при рассмотрении любого вопроса обычно учитывает:

✓ во-первых, законы процесса развития или диалектики[2] (отрицание отрицания; переход количества в качество; единства и борьбы противоположностей); сюда же относятся категории диалектики, такие как причина и следствие; форма и содержание; количество и качество; мера;

✓ во-вторых, законы функционирования систем[3], которые определяют соотношение общего и отдельных элементов системы. Любая система – это не сумма её элементов, но новое качественное образование, которое возникает за счет того, что её части взаимосвязаны и тем самым могут усиливать друг друга. Обычно говорят о системном подходе как методологии исследования.

Именно XX век выдвинул системный подход в исследовании на первое место. К тому же развитие естественных наук позволило ввести в методологию педагогики законы синергетики[4]. Это позволило понять процессы развития не только как линейные, поступательные, но и учитывать влияние целого на развивающиеся его части.

В последние годы активно разрабатываются методы теоретической кибернетики, идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирования, вероятностное и статистическое отражение реального мира. Главное требование при этом: соотношение интеграции и дифференциации.

Педагогика высшей школы имеет дело со сложными системами, такими как психика человека, его личностные характеристики, его взаимодействие с ближайшим и дальним окружением, влияние социокультурной и образовательной среды на обучающегося, а также воспитание, обучение, образование, педагогический процесс, социализация. Каждая

---

[1] Гнозис – от гр. знание, познание. Гносеология – теория познания.

[2] Диалектика – теория развития, устанавливающая его законы. Основные законы сформулировал немецкий философ Г.Ф. Гегель (1770–1831).

[3] Система – совокупность элементов, связанных единой структурой, каждый из которых усиливает другого и меняет качество целого.

[4] Синергетика – от гр. совместное действие – современное направление науки, изучающее законы развития сложных, саморазвивающихся, неравновесных систем.

из этих категорий отражает взаимодействие сложных процессов и систем. Для того чтобы их исследовать, а тем более менять, абсолютно необходимо опираться на определённые методологические основы.

Общенаучный уровень методологии на протяжении веков меняется и определяет парадигму[1], принятую в конкретный исторический период в данной науке.

В конце XX и начале XXI века парадигма (как способ научного мышления, развивающего актуальное в науке) существенно изменилась. В научных исследованиях постепенно изменяется соотношение между частью и целым (теперь уже целое нельзя изучить, расчленяя его на элементы, нужно одновременно учитывать динамику целого); переход от мышления в терминах структуры к мышлению в терминах процесса; переход от объективной науки к эпистемной[2], то есть учитывающий описание процесса познания.

Будущей науке не потребуется твердой основы, на которой должен строиться «храм знаний», метафора храма заменяется метафорой сети; переход от поиска истины к приблизительному описанию; переход от философии доминирования и контроля над природой (включая в неё и человеческие существа) к философии сотрудничества и ненасилия[3].

Педагогическая парадигма также изменяется в соответствии с новыми требованиями времени. В таблице 2 приведена сравнительная характеристика отживающей и утверждающейся парадигмы.

В педагогической науке выделяют три педагогические парадигмы, включающие содержание образования и смысл обучения.

Выделяется ещё и эзотерическая[4] парадигма. Согласно её постулатам, педагогика – это деятельность посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная.

---

[1] Парадигма – от гр. «модель, образец» – общепринятая в конкретном научном сообществе фундаментальная теория в определенной области знания. Педагогическая парадигма – совокупность подходов к решению проблем образования, используемая традиционной или современной педагогикой.

[2] Эпистемология – наука, изучающая структуру знания, его «устройство», как образуется знание. Гносеология большее внимание уделяет процессу познания, эпистемология самому знанию.

[3] Фритьоф Капра. Дао физики: общие корни современной физики и восточного мистицизма. – М.: «София», 2008. С. 387–395.

[4] Эзотерика – от гр. «внутренний» – обобщающее название современных учений или представлений о человеке и окружающем его мире как единстве макро- и микрокосма, методов познания «внутренней сущности».

Таблица 2

Сравнительная характеристика отживающей и утверждающейся парадигмы

Научно-технократическая парадигма	*Гуманистическая парадигма*
В основе обучения – доказательство истинности конкретным научно-обоснованным опытом	В основе обучения – нахождение истины
Цель – точное знание	Цель – вовлеченность обучающегося в процесс познания, поиска истины
Норма – соблюдение четких правил	Установка – признание равного права каждого познавать мир без ограничений
Девиз – «Знание – сила!»	Девиз – «Познание – сила!»
Бинарные шкалы оценок: «да – нет», «знает – не знает», «владеет – не владеет». Система оценок приводит к состязательности и неравенству; предпочтение отдается «сильным» на данный момент	Шкала оценки успехов основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов
Основа педагогической технологии – монолог преподавателя (ответы на вопросы, которые обучающийся не задавал). Как следствие – неравенство в системе «преподаватель – обучающийся»	Основа педагогической технологии – диалог или полилог. Характерные черты – богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, взаимообогащение. Диагностика успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных»
В основе вера в знание и технический прогресс, который сделает людей счастливыми	В основе – любовь к обучающемуся, вера в его творческие возможности

Ее не нужно доказывать, а нужно постигать. Учение – путь к истине. Девиз – «Осознание – сила!». Основа педагогической технологии – осознание взаимосвязей всех явлений во Вселенной. Критерии результатов обучения определяются на уровне причастности обучающегося общечеловеческому, космическому[1].

Второй уровень методологии педагогики высшей школы – мировоззренческий.

[1] Примером такого подхода к обучению могут служить книги Карлоса Кастанеды, например, «Путешествие в Икстлан».

Этот уровень также является общенаучным. Несмотря на то, что любая наука направлена на получение объективных данных, система взглядов на мир самого исследователя важна чрезвычайно. А в науках, имеющих дело с человеком, особенно. Это связано с необходимостью выбора теории (или внутри теории одной из концепций) развития человека в социуме. Таких теорий множество, и они подробно описаны в философии и психологии.

По-разному смотрят на движущие силы развития личности экзистенциализм и позитивизм, бихевиоризм и гештальт-психология, исторический материализм и идеализм, нарративный[1] и деятельностный подход. В качестве классического примера влияния мировоззренческой позиции на построение педагогической теории можно привести взгляды Яна Амоса Коменского – педагога мирового уровня, заложившего основы педагогической теории. До него в обучении господствовал схоластический подход[2]. Коменский освоил многие направления познания, но наиболее сильно на него повлияли философские построения Фрэнсиса Бэкона (1561–1626), который в основу исследования ставил опыт (эмпирику), исследование природы чувствами, а затем уже разумом. Из этой идеи Коменский выводит принципиально иной метод обучения, который позднее стал важнейшим принципом, «золотым правилом дидактики»[3] – это наглядность. Понимал её Коменский достаточно широко: «все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-то предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут несколькими чувствами»[4]. Сначала показать предмет, изучить его, а потом рассказать о нём. Вспомните Букварь – картинка и буква. В схоластике была только буква и заучивание непонятных слов на латинском языке. Из философского, теоретического положения вытекает принципиально иной метод обучения, который позже вошёл во все европейские школы и учебники.

Так, выделялись понятия, категории, строились предположения, разрабатывались теории, которые всегда опираются либо на психологическую, либо на философскую концепцию[5], из которой следуют опре-

---

[1] Современный подход в работе с личностью и группами, опирающийся на осознание человеком собственной жизненной истории.

[2] Схоластика – в повседневном общении схоластикой часто называют знания, оторванные от жизни, основывающиеся на отвлечённых рассуждениях, не проверяемых опытом.

[3] Дидактика – теория обучения.

[4] Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1982. Т. 1. С. 384.

[5] Концепция – система взглядов.

деленные требования к организации практической работы по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Третий уровень методологии педагогики высшей школы – теоретико-содержательный. Здесь исследователь должен учесть ведущие концепции именно педагогической деятельности. Исследование строится на основе установленных ранее закономерностей и принципов педагогического процесса. Подробно с ними можно ознакомиться в соответствующих разделах данного учебника. Здесь лишь отметим, что на основе психологических теорий и опыта деятельности педагогика высшей школы вырабатывает собственные концептуальные подходы к организации обучения, воспитания, социализации.

В конце XX столетия в отечественной педагогике высшей школы наибольшее распространение получил личностный и деятельностный подход в обучении и воспитании. Первый исходит из утверждения, что запросы и интересы личности определяют её активность, целеустремлённость. Отсюда вытекает требование опоры на такие личностные качества, как направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненны планы; сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Реализация этого подхода предполагает хорошее и разностороннее знание педагогом обучающегося (или воспитуемого) и опоры на его собственную активность, самостоятельность, инициативу. Деятельностный подход означает, что только в процессе применения знаний на практике формируются социально важные качества, умения и навыки, опыт и его осмысление. Поэтому в рамках данного подхода основное внимание уделяется организации, усложнению и социальной направленности практических и проблемных занятий, в которые включается «человек обучающийся и человек воспитывающийся».

В системе высшего образования в последнее десятилетие получил компетентностный подход, особенностью которого является стремление формировать компетенции определенного объема, которые преломляются через разнообразный практический опыт. Правильно организованный педагогический процесс направлен на формирование способностей, мышления, опыта деятельности.

Именно на этом уровне, анализируя противоречия между реальным и возможным, исследователь ограничивает область своего исследования, выбирает конкретный объект и предмет своего научного интереса, анализирует знания и опыт в истории педагогики и реальной практике, строит гипотезу и намечает задачи по достижению намеченной цели. При этом учитываются принципы педагогического исследования: его объективность, всесторонность, комплексность, единство теории и практики, опора на личностные факторы, единство количе-

ственных и качественных характеристик, конкретно-исторический подход, специфика изучаемых явлений, процессов и фактов.

Последний – четвертый уровень методологии педагогики высшей школы – научно-методический. Здесь основное внимание уделяется поиску (или выбору) методов изучения практики, личности. Выбор этих методов (о них речь пойдёт ниже) подчиняется общей концепции исследования, его целям, этапам и задачам.

Отдельно нужно сказать о методологии междисциплинарного исследования. Это особая форма взаимодействия наук для изучения целостного объекта; особая форма интеграции исследовательской деятельности, преследующая своей целью глубокое и качественное изменение структуры научного знания. «Методологическое знание, независимо от иерархического уровня его рассмотрения, выступает как знание о целесообразной деятельности в той или иной предметной области, приводящей, в конечном счете, к оптимальным, наиболее продуктивным результатам. В этом смысле *методологический принцип* – это руководящая норма деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике»[1].

Для иллюстрации соотношения методологии, теории и практической деятельности приведем выдержки из диссертации Г.Ф. Кумариной.

Понятие индивидуализации имеет в педагогике неоднозначное содержание. Его следует рассматривать:

1) как методологический принцип воспитания, прямо соотносящийся с его главной целью – формирование всесторонне развитой личности;

2) как принцип теоретический, определяющий характер и содержание проектирования конструкций педагогической системы, ее основных элементов;

3) как принцип непосредственно практической деятельности, регулирующий выбор типов и режимов обучения, способы взаимодействия педагога с воспитанником в реальном учебном и воспитательном процессе.

Индивидуальность, по определению философов, представляет собой диалектическое единство общих, характерных для всех людей и особенных, единичных признаков. Индивидуализация как методологический принцип базируется на общем социологическом законе формирования личности, заключающемся в единстве процесса общения и обособления в человеческом сообществе; отражает взаимопроникновение и взаимообусловленность двух явлений – унификации человека в социуме и одновременно дифференциацию, персонификацию стилей жизни индивидов в

[1] Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2011. С. 20

рамках коллективной и творческой самодеятельности, где общественные интересы должны сочетаться с интересами личными.

Индивидуализация как теоретический принцип определяет построение, конструирование педагогических систем. Реализация этого принципа предполагает разработку таких моделей воспитательно-образовательной системы, которые включали бы в себя личность, индивидуальность и как цель педагогической деятельности, и как активный компонент самой системы, предопределяющей наравне с социальным заказом, характер и содержание всех системообразующих структур.

Индивидуализация обучения как принцип практической деятельности означает возможно более полный учет индивидуальных особенностей каждого отдельного учащегося в реальном процессе обучения-воспитания; выбор, исходя из его интересов и учебных возможностей, оптимальных стратегий обучения, форм и методов конкретной учебно-воспитательной работы[1].

Методология выполняет две основные функции: мировоззренческую, определяющую общий подход к явлениям действительности, и собственно методологическую, направленную на процесс познания педагогической действительности посредством всеобщего диалектического метода.

Мировоззренческая функция реализуется путем опоры на законы и учета принципов диалектики, благодаря чему педагогический работник и обучающийся правильно определяют цели деятельности, находят оптимальные пути и средства их достижения, предвидят результаты. Педагогические явления при таком подходе рассматриваются в единстве противоположности, их разрешении в процессе накопления количественных изменений, переходящих в качественные, более высокие по своему уровню и совершенные по содержанию. В этом и заключается диалектика развития педагогических явлений и процессов. Понимая ее, педагогические работники и обучающиеся стремятся не допустить конфликтных ситуаций в разрешении противоречий, такого перехода количества в новое качество, когда, по существу, осуществляется «топтание на месте», застой, а то и утрата достигнутого, отрицания старого без удержания полезного, прогрессивного, необходимого. Так обеспечивается единство деятельности педагогического работника и обучающегося, их сотрудничество, которое интенсифицирует развитие обучающегося как специалиста, профессионала.

Помимо законов диалектики педагогическая наука использует ее принципы подхода к объектам изучения.

---

[1] Кумарина Г.Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения: автореферат дис. … д-ра пед. наук. – М., 1991. С. 20–23.

Прежде всего реализуется принцип объективности, то есть рассмотрения и оценки педагогических явлений такими, какие они есть, без домыслов и предубеждений, сведения к минимуму субъективизма. Принцип единства теории и практики, предполагающий непременную опору любых обобщений, выводов, теоретических воззрений на репрезентативный эмпирический материал, научные факты. Познаваемость как принцип диалектики, утверждающей, что все в мире познаваемо и, следовательно, в обучении и воспитании преодолимы самые серьезные трудности при соответствующих условиях и способах интеллектуального и физического труда.

Существенно значимым является принцип детерминизма, то есть причинно-следственной обусловленности любого педагогического явления. Важен и принцип историзма, в соответствии с которым оценка того или иного педагогического явления осуществляется исходя из конкретно-исторической ситуации, в которой оно происходило, тех этапов, которые прошло в своем развитии это явление. Методологическим принципом является и принцип развития, то есть утверждение, что все в природе, обществе, познании находится в непрерывном движении. Следовательно, нельзя абсолютизировать достигнутый уровень развития любого педагогического явления, процесса, а следует рассматривать его как один из рубежей непрерывного движения вперёд.

Успех изучения педагогических явлений во многом зависит от реализации принципа всесторонности в ходе анализа их сущности. Если охвачены, изучены основные стороны предмета, явления, то можно прийти к объективным, правильным выводам, оценкам. При одностороннем же рассмотрении вне связи предмета с другими явлениями неизбежны погрешности, ошибки, искажения.

Наконец, одним из методологических принципов утверждается творческий подход. Опыт убеждает в том, что нельзя глубоко изучить, спрогнозировать то или иное педагогическое явление, не осуществляя поиска новых, нетрадиционных решений, не давая своего объяснения новым фактам, не проявляя научной смелости.

Следуя этим принципам, изучаются приоритетные методологические проблемы педагогики высшей школы. Среди них первостепенное значение приобретает исследование:

- ✓ законов воспитания, обучения, развития и формирования, профессиональной деятельности педагогических работников и учебной деятельности обучающихся как составных элементов педагогического процесса;
- ✓ предмета и принципов педагогики высшей школы в системе непрерывного образования;

✓ диалектики взаимосвязи педагогического процесса в образовательной организации высшего образования с социальной средой, формами общественного сознания;

✓ формирования и развития личности обучающегося как субъекта педагогического процесса;

✓ социально-педагогических противоречий – источника развития обучающегося и педагогического процесса;

✓ диалектики взаимосвязи национального и общечеловеческого в воспитании взрослого человека;

✓ философских, социальных, психологических и педагогических основ формирования содержания и обоснования методов высшего образования;

✓ диалектики социального и биологического, целенаправленного и стихийного в развитии обучающихся;

✓ диалектики общего, особенного, индивидуального и логики педагогического мышления.

Перечисленные проблемы содержат в себе многие более частные вопросы, требующие специального исследования: соотношение и взаимодействие личного и общественного интереса; включение нравственных догм религии в духовные приоритеты педагогики; исследование истории педагогики высшей школы; выявление особенностей молодежи, людей зрелого и пожилого возраста; изучение вопросов самосовершенствования, повышения квалификации специалистов, их переподготовки, становление системы непрерывного образования и т.д.

Теоретико-познавательная функция методологии реализуется в цикле познания: научные факты – модель – гипотеза – следствия – экспериментальная проверка следствий. Процесс познания в педагогической науке эффективен лишь тогда, когда исследуемое явление вычленяется из его связей, выделяются существенные для формирования теоретического обобщения черты или отношения, отвлекаясь от подробностей частного порядка. Важными условиями продуктивности процесса познания выступают абстрагирование и простота решений.

2. Организация и этапы педагогического исследования

Организация исследования в значительной мере определяется его целями, задачами, условиями, масштабностью, количеством участников. Исследование может быть проведено на разных уровнях. Первым таким уровнем, направленным на совершенствование практики в какой-либо области педагогической деятельности, является выпускная квалификационная работа. Это переходная форма, имеющая черты учебной (как реферат, контрольная или курсовая работа) и исследовательской деятельности. Но более корректно говорить о диссертационном иссле-

довании или заказной научно-исследовательской работе. Возможно также инициативное исследование, актуальность которого доказывается автором при представлении его к отчёту или публикации.

Любое исследование строится в несколько этапов. *Первым* из них является выбор темы исследования.

Выбор и особенно точное формулирование темы для педагогического исследования непростая задача. Выше говорилось, что, в отличие от обучения, исследование направлено на совершенствование практики[1]. Именно в ней нужно найти такое «несовершенство», противоречие, которое требует изменений в педагогическом процессе и, тем самым, изменения практической деятельности в лучшую сторону, то есть более эффективную, оптимизированную. Однако в педагогическом процессе действия всех субъектов тесно взаимосвязаны, цели переплетены, условия подвижны. Выделить то «звено», потянув за которое можно рассмотреть всю цепь, бывает довольно сложно.

Тем не менее, некоторые ориентиры есть. Они связаны со сферой непосредственной профессиональной деятельности специалиста. Прежде всего необходимо определиться – какая сфера педагогической практики интересует исследователя более всего: воспитание, обучение, управление педагогическим процессом. Чем шире круг источников, проработанных исследователем (философских, психологических, социологических, педагогических), тем более глубоким будет обоснование актуальности[2], тем более связано новое с традицией и достижениями прошлого.

Второй этап. Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.

В современных педагогических исследованиях реализуются различные исследовательские подходы:

- ✓ системный – раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений;
- ✓ комплексный – рассмотрение группы явлений в совокупности;

---

[1] Поскольку педагогическая практика разнообразна, то в современной педагогике, как и в других науках, имеются специализации. Они определяются в перечне наук определенными номерами, на каждую разработан паспорт специальности, в рамках которого должен держаться исследователь. Например, по педагогике это могут быть специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. В психологических, юридических науках свои специальности; объект, предмет, гипотезы и задачи исследования отличаются от педагогических в большой мере.

[2] Актуальность – своевременность, нужность ответа на вопрос именно в данное время, в конкретных условиях.

✓ целостный – целостное представление объекта; при этом целое не сводится к простой сумме частей;

✓ личностный – отношение к обучающемуся как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного развития и как к субъекту взаимодействия;

✓ деятельностный – признание единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельного опосредования межличностных отношений;

✓ исторический – изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования;

✓ качественный – установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений;

✓ количественный – анализ и оценка явлений и процессов в количественных величинах и числах;

✓ феноменологический – описание наблюдаемых внешне характеристик изучаемого явления;

✓ сущностный – выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления.

В практике научно-педагогических исследований существуют и другие исследовательские подходы.

Третий этап исследования – формулирование его научного аппарата, является обязательным для любой исследовательской работы. На данном этапе определяют цель, объект, предмет, гипотезу и задачи исследования. Каждое из ключевых понятий должно быть раскрыто.

Гипотеза исследования – это научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке. Гипотеза формулируется таким образом, чтобы автор давал новое видение или понимание того, что он исследует. Построение гипотезы является творческим этапом в исследовательской работе, результатом мышления, при котором исследователь создает себе представление о возможных связях между исследуемыми явлениями.

Гипотеза необходима в научной работе, так как:

✓ дает определенное направление исследовательской деятельности;

✓ предупреждает расплывчатость работы;

✓ направляет мысли исследователя и определяет, какие материалы необходимы для работы.

Чтобы правильно построить гипотезу, необходимо обладать широким кругозором в области исследуемой проблемы, быть хорошо знакомым с ее научной историей и методикой.

Когда намечена гипотеза и сформулированы задачи, можно переходить к составлению программы исследования (*четвертый этап)*.

Обычно она включает в себя более глубокий анализ литературы (когда сопоставляются разные точки зрения на один и тот же вопрос), разностороннее изучение практики (организация и проведение эксперимента). Для этого необходимо понять, какими методами эффективнее всего изучить реальное состояние дел, для чего составляется отдельная программа диагностического этапа исследования (его методам посвящен следующий раздел данной темы).

Эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

Программа диагностического этапа, как правило, уже включает выделение экспериментальной и контрольной групп. Они изучаются одинаковыми методами. Но с экспериментальной группой (она может быть разной по численности) намечается работа, направленная на совершенствование педагогического процесса, а контрольная получает традиционную подготовку (обучение, воспитание, управление). Изменение в той и другой группе сравнивается, и делается заключение об эффективности и применимости предлагаемых новых методов (содержания или приемов, в зависимости от задач и гипотезы исследования). Полученные на диагностическом этапе результаты анализируются, сопоставляются между собой, выявляются основные причины и противоречия. И лишь тогда намечается программа формирующего этапа исследования. Именно этот этап непосредственно связан с совершенствованием практики.

Содержание формирующего эксперимента (или формирующего этапа исследования) зависит от цели исследования. Обычно проверяется гипотеза, но она может не подтверждаться, и тогда выдвигаются и проверяются другие предположения.

Пятый этап исследования – анализ, интерпретация и оформление результатов исследования. После завершения экспериментальной работы (её сроки очень различаются при изучении проблем разной сложности) полученный в исследовании материал анализируется. Главная задача этого этапа – установить, получены ли позитивные результаты, и какие условия способствовали им в наибольшей степени. Также оценивается эффективность предложенной и проверенной экспериментальной программы.

Как известно, исследования подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки. Для фундаментальных исследований основной характеристикой их эффективности является теоретическая актуальность, новизна, концептуальность и доказательность, перспективность и возможность внедрения результатов в практику. При рассмотрении прикладных исследований следует оценивать в первую очередь их практическую актуальность и значимость, возможность внедрения в

практику. Для разработок ценна новизна, актуальность и эффективность, степень соответствия адресату, ясность изложения.

Если этот этап работы проведен корректно, формулируются выводы об эффективности предложенных методов или нового содержания педагогической деятельности. На этой основе выявляются условия, способствующие эффективности внедрения предлагаемой методики (программы), а также формулируются теоретические выводы и практические рекомендации. Теоретические выводы определяют главный вклад исследователя в науку, а рекомендации направлены на совершенствование практики в ближайшее время.

В процессе проведения работы, на разных её этапах происходит апробация полученных результатов. Она проходит в форме доклада о проделанной работе и полученных результатах перед специалистами. Обычно это заседания кафедры, научно-практические конференции, публикации в научных журналах. Чем больше количество публикаций, то есть апробированных в научном сообществе идей и полученных результатов, тем более обоснованным представляется исследование. Результаты, показавшие свою практическую эффективность, подлежат внедрению. В технических науках в этих случаях оформляются патенты. В гуманитарных – получаются акты о внедрении в образовательный процесс и в оперативно-служебную деятельность.

Научно-исследовательская работа на заключительном этапе получает свое окончательное оформление, которое должно соответствовать определенным правилам, отраженным в различных нормативных документах. Точно так же существуют правила подготовки выпускной квалификационной работы и диссертации.

Таковы основные этапы исследования. От правильной последовательности отдельных этапов исследования и их взаимной связи зависят объективные результаты исследовательской работы и успешность оформления научного труда.

Следует особенно подчеркнуть, что исследования в области педагогики в большинстве случаев проводятся не в форме диссертаций, а в форме научно-методической, исследовательской работы, которая осуществляется в большинстве образовательных организаций высшего образования. Однако нужно добавить, что проведение практической работы (например, преподавания учебных дисциплин) и проведение исследовательской работы требует разных способностей, разной организации мышления специалиста. Поэтому часто хорошие практики не очень хорошо обобщают и выражают свои мысли, а хорошие исследователи не всегда могут эффективно работать с аудиторией. Хороший эффект даёт сотрудничество теоретиков и практиков.

3. Характеристика методов педагогического исследования

Проблемы педагогики высшей школы исследуются многими методами, то есть путями и способами, с помощью которых наука накапливает факты и, исходя из них, создает научные теории. Психологией и педагогикой накоплено большое количество методов изучения объективной реальности, связанной с человеком. Объектом психологии обычно являются особенности субъекта, личности, индивидуальности в их взаимоотношениях и взаимодействии с окружающей действительностью; предметом – методы диагностики и причинно-следственные зависимости. Объектом педагогики является педагогический процесс (педагогическая деятельность), а предметом – условия, правила, принципы, методы, приёмы, средства педагогической деятельности, повышающих её эффективность. Но в настоящее время эти методы пересекаются, взаимно обогащают друг друга, что создаёт большое их многообразие. Поэтому рассмотрение методов педагогического исследования требует определённой классификации.

Методы педагогического исследования– это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В предыдущем вопросе мы видели, что исследование строится по этапам: определение методологических основ, теоретический анализ проблемы по литературным источникам, анализ реальной практики, организация и проведение формирующей работы, направленной на проверку выдвинутой гипотезы, анализ полученных результатов и проверка их достоверности, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Соответственно этим этапам выделяются три основные группы методов педагогического исследования: теоретические, эмпирические, математической обработки данных. Методы каждой группы могут быть использованы на любом этапе. Например, теоретический анализ возможен и при обзоре литературы, и при анализе данных на диагностическом этапе, и при формулировании выводов. Он направлен на выявление мнений, концепций различных исследователей, что, в конечном итоге, имеет целью выявление причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих эффективность работы педагога по решению педагогических задач.

К теоретическим методам исследования относятся: изучение и анализ литературных источников; изучение и анализ нормативных правовых источников, планирование, моделирование, проектирование.

К эмпирическим методам исследования относятся:

- ✓ диагностические (включенное наблюдение, групповые и индивидуальные беседы, опрос, обобщение независимых характеристик, эксперт-

ная оценка, изучение результатов практической деятельности и творческих работ, изучение отношений в группе, изучение отношений в семье);

✓ формирующие (создание экспериментальных и контрольных групп, организация экспериментальной работы, корректировка содержания и методов экспериментальной работы на основе обратной связи).

Особо следует отметить, что диагностические методы в педагогическом исследовании в основном неэкспериментальные, то есть такие, которые педагог может использовать в реальной практике, не создавая особых условий для их изучения. Наблюдая за обучающимся (это касается и взрослых) на протяжении длительного времени, видя его в разных ситуациях, в том числе в процессе общения со сверстниками, младшими и старшими, зная особенности воспитания в семье, обращая внимание на успеваемость по разным дисциплинам и оценки преподавателей, внимательный педагог может многое узнать и сделать важные выводы об особенностях развития своего подопечного.

Данные, полученные неэкспериментальными методами (беседа, наблюдение и др.) важно сравнивать с теми, которые получены другими путями, например, с оценками экспертов. Для повышения эффективности наблюдения педагогу важно вести записи, причем по возможности близко ко времени, когда велось наблюдение. Чем позже делаются записи, тем больше фиксация конкретных фактов подменяется их интерпретацией. Помогают в протоколировании неэкспериментальных данных специальные журналы, дневники или личные карточки, в которые и заносятся полученные результаты. Важно здесь же записать собственные выводы, заключения, интерпретации, но они должны быть отделены от наблюдаемых фактов. Через определенное время суждения наблюдателя могут измениться.

Кроме того, многие методы диагностики в современной педагогике высшей школы используются одновременно как диагностические и как формирующие. Например, беседа. Проводя её в диагностических целях, преподаватель может задать ряд интересующих его вопросов и получить на них ответы (в целенаправленных исследованиях беседа проводится по определенной программе, для того чтобы можно было сравнить ответы испытуемых между собой). При этом во многих случаях собеседник обращает внимание на задаваемые вопросы, осознаёт свои ответы, и одно это может поменять его отношение к тому или иному событию (например, при условии внутриличностного конфликта). Точно так же, отвечая на вопросы анкеты, испытуемый может осознать ситуацию, своё поведение в ней, увидеть себя в ином свете, приобрести некоторый опыт самосознания. Ещё и поэтому так важно осознанно и ответственно относиться к разработке программ собеседования, анкетирования, тематического сочинения.

На этапе формирующей работы беседа является очень важной формой взаимодействия с обучающимся (воспитанником или специалистом). В процессе беседы может быть донесена не просто информация, но и отношение, эмоция, то есть возможно установление доверительных отношений, которые служат необходимым условием формирования личных убеждений развивающегося человека.

Наряду с неэкспериментальными методами во многих научных исследованиях используются экспериментальные методы. Обычно их применяют психологи, которые не имеют возможности наблюдать и изучать обучающегося или воспитуемого на протяжении длительного времени и в разных условиях. Педагог обычно такие возможности имеет. В психологии разработано множество методов, которые позволяют выявлять разного рода характеристики и показатели в короткое время. Экспериментальные методы разработаны очень подробно (это связано, в частности, с тем, что предметом практически любого психологического исследования являются именно методы диагностики свойств или качеств человека, его системы ценностей, отношений и т. д). В психологических исследованиях часто используются те же методы, что были перечислены среди неэкспериментальных: наблюдение, беседа, опросы. Добавляются специально разработанные анкеты и используются тесты. Тесты отличаются от других методов диагностики тем, что результаты тестирования оцениваются в количественных единицах. Поэтому уровень развития или проявления того или иного качества сравнивается со средними показателями по сходной выборке. При использовании (и особенно разработке тестов) значительные требования предъявляются к их надежности, валидности и репрезентативности применяемых методик. Это тема также специального обсуждения, и здесь упоминается для того, чтобы обратить внимание на важность этих процедур.

Экспериментальные методы диагностики, которые могут использоваться и в педагогических исследованиях, подразделяются на методы изучения:

- ✓ личности: методы изучения направленности, самооценки, акцентуации характера, уровень субъективного контроля;
- ✓ субъекта деятельности: методы изучения интересов, склонностей, способностей, индивидуального стиля мышления и деятельности, особенности интеллекта, мотивы деятельности;
- ✓ группы: социометрия, референтометрия, тесты на конфликтное поведение или лидерство;
- ✓ семьи: индивидуальные беседы с ребенком и родителями; рисуночные, игровые методы, выполнение совместных заданий.

К методам обработки полученных результатов относятся установленные методы математической статистики, которые позволяют за-

ключить, насколько достоверны различия между результатами в экспериментальной и контрольной группах.

При использовании методов математической статистики[1] (их изучают специально) очень важна интерпретация получаемых данных. Именно здесь, так же как при формулировании гипотезы, большое значение имеет мировоззренческая позиция исследователя, концепция, которой он придерживается (или разрабатывает, доказывает) в процессе исследования.

Для измерения в процессе диагностики решающее значение имеет выбор критериев и показателей для изучения, уровня развития исследуемых качеств или методов педагогической деятельности. Для того чтобы выяснить, являются ли выявленные изменения неслучайными, в процессе исследования создаются контрольная и экспериментальная группы. В контрольной педагогический процесс организуется по ранее установленной программе, в экспериментальной – с элементами новшества – новой методики, нового содержания, новой организации познавательной или воспитательной деятельности.

Измерение результатов педагогической деятельности осуществляется на начальном и, конечном этапах, а также в процессе экспериментальной работы. Последнее делается для уточнения гипотезы, концепции, программы и методов формирующего этапа исследования на основе интерпретации полученных данных.

Последнее, на что надо обратить внимание, обсуждая использование методов педагогического исследования, – это культура и этика исследовательской деятельности. Культура нарабатывается постепенно и приходит с опытом. Она включает в себя знание методологических основ научного исследования, осознанную мировоззренческую позицию исследователя, знание и владение концепцией и инструментарием исследования. Всё, что обсуждалось выше, важно не только освоить, но и включить в собственные цели, учитывая, что исследование – всегда ответ на заказ общества, совершенствование педагогической практики.

Для качественного осуществления педагогического исследования необходима достаточная степень подготовленности педагогического работника как исследователя. Первостепенную значимость в этом от-

[1] В зависимости от целей исследования учитываются абсолютные, процентные, средние величины, нормальная кривая распределения, квадратическое отклонение. В систему входят множественный регрессионный анализ (изучение взаимосвязи зависимой переменной от независимых исходных); коэффициенты корреляции, в частности, парный коэффициент корреляции Пирсона; дискриминантный анализ (классификация объектов и предсказание их характеристик); кластерный анализ (определение меры сходства или различия при классификация множества сходных объектов); факторный анализ (выявление единых причин – факторов общей изменчивости множества объектов); многомерное шкалирование (исследование структуры исследуемого множества объектов).

ношении приобретает овладение научно-педагогическим мышлением. В качестве основных признаков научного стиля педагогического мышления выделяют умения:

- ✓ наблюдать факты, анализировать и синтезировать данные наблюдений, объяснять их, отделяя существенное от несущественного, главное от неглавного, первостепенное от второстепенного;
- ✓ проводить педагогический эксперимент: постановка цели, организация и методика, объяснение и оформление результатов;
- ✓ осуществлять активный поиск на всех этапах гносеологического цикла (факторы – модель – гипотеза – следствия – опытно-экспериментальная проверка следствий);
- ✓ строить на основе опытно-экспериментальных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связь между количественными и качественными сторонами явлений, определять корреляцию между ними, делать правомерные выводы, устанавливать границы применимости;
- ✓ знать и применять общенаучные идеи и принципы исследования педагогической деятельности;
- ✓ осуществлять прогностическую и опережающую функцию;
- ✓ рассматривать педагогические явления и процессы во взаимосвязи, вскрывать сущность и противоречия, находить новые пути их разрешения;
- ✓ владеть критериями эффективности процесса формирования личности, определять его результативность, применять современную технологию педагогической деятельности.

Многое зависит также от уровня развития личностных, профессионально-этических качеств педагогического работника: научной добросовестности, принципиальности, делового общения с людьми, требовательности к самому себе, бережного отношения к трудам исследователей предшествующих лет, тактичности и внимательности к людям, подвергающимся исследовательским процедурам.

Высокий интеллект, широкий общий кругозор, психолого-педагогическое мастерство и культура, владение современными методами и технологиями педагогического исследования в существенной мере предопределяют успех в деятельности педагогического работника.

Что касается этики исследователя, то здесь главное – его нравственность, знание и уважение точек зрения оппонентов. Изучение результатов работы предшественников, развитие достигнутого или выработка нового решения – важное условие привнесения нового в педагогическую практику и науку. Особое значение этика исследователя имеет при организации экспериментальной работы на её диагностическом и формирующем этапах. Недопустимо использовать сведения о людях в

собственных целях, некорректно использовать их личное время, а также подтасовывать факты, осознанно искажать данные. Доброжелательность к участникам исследовательской работы, к коллегам – важные составляющие исследовательской и этической культуры исследования.

Не менее важны пристрастность к педагогическому труду, увлеченность творчеством, одержимость в науке, соблюдение этических норм в борьбе мнений, защита своих воззрений и находок, проявление настойчивости, терпения и выдержки в поисках истины.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике высшей школы. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль методологии в процессе исследования?
2. Назовите основные уровни методологии педагогики высшей школы.
3. Назовите основные этапы педагогического исследования.
4. Какие задачи решаются на теоретическом, диагностическом и формирующем этапах исследования?
5. Назовите основные группы методов педагогического исследования.
6. В чём различие диагностических и исследовательских методов?
7. Назовите компоненты исследовательской культуры.

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – не приготовление к жизни;
образование – сама жизнь.

Джон Дьюи

1. Понятие и сущность содержания высшего образования

С момента своего создания в человеческих сообществах, государствах образование служило выполнению социальной миссии – подготовки молодого поколения, способного защищать, укреплять, развивать государство и получать при этом возможность самореализоваться и удовлетворять свои интересы. Образование – главный социальный институт, обеспечивающий интеграцию нового поколения граждан в историю и современную жизнь страны, сохранение культуры ее народа, независимости и обеспечение благополучного будущего следующих поколений, то есть включение образования в устойчивое прогрессивное развитие общества. Образованию принадлежит роль главного цивилизационного фактора в стране, оно выполняет свою социальную миссию, когда играет социально-опережающую роль в развитии страны и граждан[1].

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

Разработка и совершенствование содержания высшего образования обусловлены многими факторами, в том числе наличием недостатков образовательного процесса, связанных с учебно-программными документами. Ф.В. Шарипов к ним относит: перегрузку обучающихся учебными занятиями и внеаудиторной самостоятельной работой и, как следствие, сокращение времени для их воспитания и развития; недостаточность связей между содержанием естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; неоправданное дублирование одной и той же учебной информации в различных дисциплинах; малый удельный вес заданий, направленных на развитие у обучающихся творческих способностей, нестандартного мышления и самостоятельности; эмпирический, а не научно обоснованный подход к отбору содержания вопросов для учебных программ[2].

---

[1] Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. – М.: ИНФРА-М, 2014. С. 5.

[2] Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2016. С. 49.

Содержание образования, определяемое целями и задачами на том или ином этапе развития общества, имеет исторический характер. Неодинаково содержание образования в каждой социальной системе. Изменяется содержание образования под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII – начале XIX века (теории материального и формального содержания образования).

Сторонники теории *материального содержания* образования (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Г. Спенсер и др.).

Сторонники теории *формального содержания* образования (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью учебных предметов, наиболее существенно представленной в математике и классических языках (особенно древних). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К. Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX веков появляется теория *дидактического прагматизма формирования содержания* образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Джоном Дьюи (1859–1952), в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер (1854–1932). Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от обучающихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические за-

нятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и учебную деятельность обучающихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской высшей школе. Опираясь на эту теорию, обучающимся предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспосабливалась к субъективным запросам обучающихся, их интересам. Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, но они оказали положительное влияние на современные подходы к формированию содержания образования.

Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм*[1]. Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний обучающимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, то есть должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью. В содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии – идея эволюции, в математике – идея функциональных зависимостей, в истории – историческая обусловленность и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы обучающиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы обучающихся.

В 50-е годы XX столетия в России была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования. Её появление связано с внедрением программированного обучения в образовательный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько – каким образом его передать обучающимся, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

[1] Оконь В. Введение в дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

В традиционной педагогике под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно ориентированный подход к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева и др. Согласно этому подходу, у обучающихся должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д.

Содержание образования представляется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

- ✓ опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
- ✓ опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);
- ✓ опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);
- ✓ опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет обучающемуся действовать самостоятельно, творчески, делает его способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

Статья 12 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что: образовательные программы определяют содержание образования; содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

В педагогической теории и практике при отборе содержания высшего образования принято ориентироваться на ряд принципов:

✓ принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и компетенций, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума);

✓ принцип единой содержательной и процессуальной сторон обучения (предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках);

✓ принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебная дисциплина, учебный материал, педагогическая деятельность);

✓ принцип гуманизации содержания образования (направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения обучающимися общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой обучающихся, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения);

✓ принцип фундаментализации содержания образования (предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков. Оно является и средством вооружения обучающихся методами самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков и компетенций);

✓ принцип соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности, компонентами которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

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

Рассматривая содержание высшего образования, необходимо подчеркнуть, что его отбор необходимо осуществлять по критерию полноты и системности видов деятельности, нужных для формирования профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, развития интеллектуальных способностей, нравственных, организаторских и других личностных качеств.

Содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценностные ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу. «Образование есть наука и искусство вооружить людей разного возраста знанием трудностей и проблем, с которыми им неизбежно или с высокой степенью вероятности придется столкнуться в жизни, и дать им средство для преодоления этих трудностей и решения данных проблем»[1].

Другими критериями отбора содержания высшего образования являются критерии:

✓ высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый

✓ учебный курс и систему учебных дисциплин, изучаемых в образовательной организации высшего образования;

✓ соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины;

✓ учета международного опыта построения содержания высшего образования.

Таковы принципы и критерии формирования содержания высшего образования.

В логике традиционной знаниецентристской, предметоцентристской парадигмы образование – это создание человека по образу и подобию, при котором человек образованный – это личность, усвоившая социальный опыт, по выражению В. С. Библера, «перемотавшая» его в свой ум.

---

[1] Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1992. С. 44.

Гуманистическая парадигма образования трактует понятие «образование» как создание образа *Я*, при котором образовывающийся человек – это личность, расширяющая свой субъектный опыт в образовательных системах, это построение обучающимся живого знания, то есть личностно значимого. Цели современного образования обращены на создание условий для развития, саморазвития, которое не может быть законченным, кроме как на каком-то отдельном отрезке жизненного пути; главная задача образовательных систем при этом заключается в том, чтобы научить обучающегося учиться самостоятельно.

Для обучающегося «научиться учиться» включает в себя[1]:

✓ интеллектуальную, информационную культуру, культуру самоорганизации и исследовательскую культуру;

✓ научиться делать (действовать), это предполагает развитую потребность к постоянному познанию, умение работать в разных условиях, удовлетворять познавательную потребность собственными силами, наличие компетентности;

✓ научиться жить вместе, что предполагает сформированное отношение к другому человеку как ценности, требует принятия, понимания другого, оказания ему помощи;

✓ научиться жить в мире с самим собой, что означает прежде всего саморазвитие через мотивацию, рефлексию, действия, эмоции. Образование должно помочь обучающемуся быть субъектом собственной жизнедеятельности, предметной деятельности, деятельности общения, деятельности самосознания.

Образование – общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социального опыта, представляющий собой биосоциальный процесс становления личности и индивидуальности, состоящий из трех основных структурных аспектов:

✓ познание, обеспечивающее освоение знаний и опыта, накопленных человечеством;

✓ воспитание личности, обеспечивающее преемственность ценностей и смыслов жизнедеятельности человека;

✓ физическое, допрофессиональное и профессиональное развитие.

Общеизвестно, что образование, как процесс становления личности, включает в себя три компонента: обучение, воспитание и развитие. Кроме процессуального аспекта категория «образование» имеет еще три аспекта: ценность, система и результат[2].

---

[1] Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – М.: ФЛИНТА, 2011. С. 28

[2] Шарипов Ф.В. Указ соч. С. 16.

Ценностная характеристика образования предусматривает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков:

- ✓ образование как государственная ценность;
- ✓ образование как общественная ценность;
- ✓ образование как личностная ценность.

В настоящее время человечество переживая этап постиндустриального общества, по-новому осмысливает процессы развития человека и его образования. В таком обществе на первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Основным ресурсом такого развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. В XXI веке во всем мире образование во всех его формах признается в качестве важнейшего механизма обеспечения прогресса в целях устойчивого развития общества. Образование рассматривается не как самоцель, а как основной механизм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни.

Государственная программа развития образования, принятая в Российской Федерации, – это не перенос западных образцов в нашу культуру и нашу систему образования, это желание осовременить их с учетом специфических особенностей, попытка найти в своих традициях такую точку опоры, которая помогла бы раскрыть человеческий потенциал с учетом мировых тенденций.

2. Система образования

Ранее мы видели, какие сложные задачи стоят перед теорией и практикой обучения. А если учесть, что обучения без воспитания фактически не бывает, становится ясно, что реализация достижений современной педагогики (и дидактики в том числе) возможна лишь через организацию структурированных образовательных систем.

Система образования в России определена в главе 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая так и называется. Согласно ст. 1 данной главы, эта система включает:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного само-

управления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Обратим внимание, что первым пунктом системы образования закон определяет образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Это очень важно и не случайно. Любая система организуется вокруг каких-либо системообразующих структур. В данном случае это стандарты и требования. Какие бы структурные элементы (организации, субъекты, физические или юридические лица) ни включались в систему, они должны подчиняться единому закону. Только в этом случае система будет функционировать слаженно и может развиваться в многообразных направлениях.

Значение единых стандартов и требований стало особенно понятным в середине 90-х годов XX века. С осуществлением социально-экономических преобразований в период перестройки в российской системе образования появилось большое количество разнообразных образовательных организаций, в том числе негосударственных. Преподаватели работали по авторским программам и учебникам, профессиональная высшая школа готовила специалистов по новым востребованным профессиям, часто по ускоренным программам. Выпускники разных школ, институтов, университетов обладали разным уровнем подготовки по одной и той же специальности, что приводило к снижению требований профессионализма. Эти обстоятельства обусловили необходимость разработки образовательных стандартов.

Как утверждают противники введения жёстких стандартов в образовании, процедуры ЕГЭ (единого государственного экзамена), а также принятия Российской Федерацией Болонских соглашений – унификация и стандартизация содержания образования ухудшает качество общеобразовательной и профессиональной подготовки, ведет к формализму, не развивает мышление, инициативу, творчество обучающихся. Кроме того, в меньшей степени развиваются авторские школы и творчество преподавателей. Определенная доля истины в этих аргументах есть, поэтому в управленческих структурах и в образовательных организациях ведётся постоянный поиск путей совершенствования нормативной базы образовательного процесса.

Структура системы образования включает множество субъектов – это организации, педагогические работники, обучающиеся и их родители; органы власти и управления на разных уровнях – от федеральных

до муниципальных; организации, отвечающие за обеспечение и оценку качества образовательной деятельности. Учтены также разного рода объединения и общественные организации, работающие в сфере образования.

Образование в России подразделяется на общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В целом эти ступени обеспечивают право граждан на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

В Российской Федерации установлены следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование.

Профессиональное образование строится по следующим ступеням: среднее профессиональное; высшее – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

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

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

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

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Система образования создает условия для

непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Вместе с тем, процесс становления отечественной школы на демократических началах еще далеко не завершен. Начало XXI столетия характеризуется неведомыми до сих пор темпами распространения информации и возрастанием ее роли для развития любого общества. Создание и распространение информационно-телекоммуникационной сети Интернет, которая дает возможность подключиться к крупнейшим библиотекам мира, исследовательским центрам, связаться с любой образовательной организацией, объединением по интересам и т. п. – создает принципиально иную ситуацию для развития человека. Неслучайно характерной чертой современного образования стала интернациональность образовательных концепций. Российская Федерация активно участвует в международных исследовательских проектах, позволяющих строить систему образования в стране с учетом мировых тенденций в его развитии. Проводится совместный системный анализ инновационного опыта в образовании разных стран.

Важнейшей проблемой, объединяющей усилия мирового сообщества, является экологический кризис. Борьба за спасение планеты заменяет идеологическое противостояние и становится организующим фактором нового мирового порядка. Уровень грамотности населения страны определяет возможность дальнейшего развития общества.

Проекты образования XXI века нацелены не столько на приобретение человеком суммы знаний, сколько на овладение способами приобретения знаний и соответствующих навыков, на умение логически мыслить, проверять и усваивать информацию. Информатизация общества рассматривается как путь к смене цивилизации.

Телекоммуникационные проекты в образовании носят глобальный характер, обеспечивая способствование сотрудничеству ученых многих стран в международном проекте по оценке уровня знаний учащихся в различных областях. Получаемые результаты влияют на принятие решений в сфере образования, на введение тестовых заданий к международным стандартам обучения, на исследовательскую культуру отечественных педагогов.

Итак, мы можем заключить, что с середины XX столетия начинается сближение демократических принципов организации образования с централизованно регулируемыми системами образования в разных странах. Педагогический поиск в развитых государствах идет по пути выяв-

ления оптимального соотношения централизации управления и самостоятельности школы, ее разнообразия при сохранении единых стандартов. Во всех развитых странах разрабатываются проекты образования, ориентированные на XXI век, где развитие индивидуальных способностей, умения получать знания самостоятельно и формирование глобального мышления, интернациональных ценностей становятся ведущими.

В последние четыре десятилетия система образования в большинстве развитых стран постоянно находится в состоянии преобразования. Педагогическая практика меняется в ответ на динамичные социальные процессы. Педагогическая теория пытается осмыслить тенденции развития педагогики в каждый конкретный период времени, а также прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Этот процесс постоянного реформирования определяется двумя основными факторами – стремительно нарастающими процессами глобализации в экономике и постиндустриальным развитием производства. Отсюда быстрое распространение высокотехнологичных производств, информатизация всех сфер человеческого бытия и множество других процессов, которые не всегда носят позитивный характер. Система образования всегда отвечала на запросы общества. Не является исключением и современная школа, в том числе высшая профессиональная. Изменению подвергаются все основные ее составляющие – цели, методы, организация.

Главная причина, которая обусловила утверждение новых систем образования, заключается в том, что в современном мире получаемые знания быстро устаревают и крайне необходимы способность воспринимать новое, стремление к учению, чтобы оставаться на высоком уровне профессионализма. Учиться на протяжении всей жизни – это требование позволяет специалисту любого профиля адаптироваться в условиях быстро меняющейся социальной жизни.

Поэтому, в частности, особое значение в непрерывном образовании приобретает грамотно организованная система повышения квалификации. Она призвана дать более современные знания по предмету, повысить теоретическую и методическую грамотность за счет освоения актуальных проблем профессиональной деятельности, обмена опытом.

Не менее важную роль в связи с этим играет самообразование, которое удовлетворяет индивидуальные потребности специалиста, обеспечивающие его профессиональный рост и интерес к профессии.

Перемены, происходящие в системе высшего образования, осуществляются в русле общемировых тенденций реформирования профессионального образования. Наиболее важные из них на современном этапе и наиболее перспективные, но одновременно и противоречивые, порождающие большое количество задач для руководства системой об-

разования на всех уровнях – это переход на образование в рамках Болонского процесса и компетентностный подход при разработке содержания образования.

В июне 1999 года министры образования 29 европейских государств подписали декларацию «Зона европейского высшего образования», которая получила название Болонская декларация или Болонский процесс. Данная декларация констатирует, что с целью установления европейской зоны высшего образования и содействия распространению европейской системы высшего образования в мире должны быть предприняты следующие шаги:

- ✓ принятие более удобной в плане сравнимости системы уровней (ступеней) образования, чтобы содействовать трудоустройству европейских граждан, а также конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом рынке;
- ✓ принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях: первый, который признан на европейском рынке труда, а также в системе высшего образования в качестве соответствующего уровня квалификации, должен иметь продолжительность, по крайней мере, три года;
- ✓ создание системы зачетных единиц, то есть развитие европейской системы зачетных единиц, а также системы зачетных единиц для проведения экспериментального обучения и довузовского обучения, при условии, что указанные зачетные единицы будут приняты университетской системой в качестве средства, способствующего мобильности студентов;
- ✓ устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;
- ✓ развитие критериев и методологии оценки качества преподавания;
- ✓ введение такого важного понятия, как «европейское пространство высшего образования», в том числе относительно содержания курса обучения, сотрудничества между учебными заведениями, схем мобильности, интегрированных программ обучения, тренинга и проведения научных исследований.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года, на протяжении нескольких лет идет постепенное реформирование системы высшего образования в соответствии с требованиями европейского документа. Основной целью является повышение качества образования и интеграция его в европейскую и общемировую систему, согласно процессам глобализации экономики, которые происходят в XXI веке.

Суть Болонского процесса состоит в создании общеевропейской системы высшего образования, основанной на единых принципах функционирования.

Хотя Болонская декларация разрабатывалась с ориентацией в основном на Европейский союз, она является документом, который открыт для присоединения не только государств –членов ЕС и кандидатов на вступление в него, но также государств всего европейского региона.

Болонский процесс регулируется международно-правовым актом, не обладающим обязательной юридической силой, поскольку декларация – это не международный договор. Однако необходимо учитывать, что государства находятся только в процессе согласования своих позиций по сближению систем высшего образования, о чем свидетельствует само название – Болонский процесс.

Декларация устанавливает не конкретные обязательства государств, а только цели, которые должны быть достигнуты. Поэтому она наиболее приемлема для определения формата сотрудничества государств в данной сфере. Это объясняется тем, что на данный момент еще не сложились все необходимые условия для заключения международного договора, устанавливающего конкретные обязательства, поскольку сами обязательства еще не сформулированы в окончательном виде. Следовательно, суть Болонского процесса заключается в согласовании позиций государств по поставленным вопросам. На практике это реализуется посредством организации и проведения встреч представителей государств на различных уровнях, причем не только на уровне официальных представителей государственной власти, но и на уровне представителей вузов. Они проходят ежегодно и заканчиваются подписанием все более согласованных обязательств.

Россия участвует в данном процессе. Имеется законодательная основа для полноценного включения России в совместную работу в рамках Болонского процесса: подписаны и ратифицированы основные европейские конвенции об академическом признании, законодательно закреплены циклы высшего образования (бакалавриат и магистратура).

Помимо перехода на двухуровневую систему, Болонское соглашение предполагает введение иной системы контроля и учета знаний. Это так называемая система кредитов – децентрализованная система признания результатов обучения, основанная на принципе взаимного доверия университетов-участников, который реализуется с помощью согласованных правил: доступность информации об образовательных программах и учебных дисциплинах; достижение компромисса между направляющим и принимающим университетами; определение уровня сложности тех или иных курсов с помощью единой системы.

Многие образовательные организации высшего образования вынуждены искать разные возможности пересчета своих учебных дисциплин (модулей), курсов в кредитные единицы при создании совместных образовательных программ с зарубежными образовательными органи-

зациями, особенно при разработке совместных магистерских программ. Опыт показывает, что это сложный процесс и исследователи утверждают, что он часто проходит хаотично, бессистемно, поскольку сложно выделить критерии для пересчета учебных дисциплин (модулей), курсов в кредитные единицы.

Для эффективного перехода на кредитную систему оценки, как показывают исследователи, необходимо, во-первых, определить количество кредитов за установленные учебные дисциплины, курсы; во-вторых, ввести разные категории учебных дисциплин, курсов и их соответствие кредитам; в-третьих, признавать кредиты в случае изменения специализации или мобильности; в-четвертых, установить место кредитов в процессе обучения.

Другим направлением, которое также реализуется в международной системе образования, является компетентностный подход при определении его содержания. Этот подход также начал развиваться в середине 90-х годов XX века, но глубокое обоснование получил в последнее десятилетие.

Понятие «компетенции» или «ключевые квалификации» было обосновано в середине 70-х годов в Германии. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Применительно к гуманитарным профессиям это понятие получило название «ключевые компетенции» и было включено в рекомендации Международной организации труда применительно к подготовке рабочих и обслуживающего персонала современного типа.

Исследования показывают, что данный подход отражает такое содержание образования, которое не сводится к знаниям, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в разнообразных ситуациях. Например, в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, этических нормах и поступках; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и

эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способы разрешения конфликтов. Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. По мнению исследователей, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение» означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений, то есть образование строится на основе проекта решения жизненно значимой проблемы.

Как видим, компетентностный подход в образовании – это современный более широкий взгляд на те процессы, которые мы обсуждали выше, когда говорили о современных дидактических моделях и новых целях образования.

Внедрение компетентностного подхода, так же как и реформирование образования на основе Болонского процесса, сталкивается с рядом трудностей и вызывает в педагогическом сообществе дискуссии. В частности, предлагается определить четкое место данного подхода в условиях реформирования образования на современном этапе.

Отмечается, что компетентностный подход – это лишь одно из направлений реформирования образования, а его роль значительно преувеличивается. Смещение со знаний на компетенции требует перевода всех образовательных стандартов с языка знаний на язык компетенций, требуется определить соотношение знания и компетенций. При этом знаниевая модель должна сохраняться наряду с компетентностной, особенно когда речь идет об освоении фундаментальных наук.

Компетентностный подход, соответствующий Болонским соглашениям, эффективен для подготовки специалистов-практиков. Но «человек знания», широких фундаментальных исследований требует иной подготовки. Обращает на себя внимание, что, принимая понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве полезных рабочих терминов, научно-педагогические сообщества в странах с давно сложившимися первоклассными научно-образовательными традициями, не отказываются от знаниевого подхода, а развивают его наряду с компетентностным.

В высшем образовании специалистов гуманитарного профиля предлагается четко определить соотношение знаний и компетенций, важных для эффективной профессиональной деятельности.

Итак, процессы реформирования, происходящие в последнее десятилетие особенно интенсивно, тесно связаны с социально-экономическим положением в стране, с явлениями глобализации и сотрудничества между странами, информатизацией всех сфер жизни об-

щества. Изменения в системах образования многоплановы, затрагивают все его уровни – от методологии, целей и методов до правовой базы и организации на всех уровня управления системой образования.

3. Инновационные процессы в высшем образовании

В начале XX века формируется новая область знания – наука о новом, нововведениях, которая изучала закономерности возникновения, развития и внедрения новшеств в материальном производстве. Однако, в скором времени нововведения шагнули в социальную сферу, следовательно, и образование, в котором и закладываются основы педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития образовательных организаций, связанные с созданием новой практики образования.

В настоящее время в Российской Федерации происходит качественное обновление системы образования в соответствии с общемировыми стандартами, одним из направлений является инновационная деятельность. В соответствии со ст. 20 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

Понятие «инновация» (лингвистически – новообразование) – является синонимом нововведения или новшества. Слово «инновация» имеет латинское происхождение (*in-* и *novus*). В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Инновации – существенный элемент развития высшего образования. Они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере высшего образования и трансформации его содержания и качества.

Категория «инновационная деятельность» рассматривается глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагоги-

ческого опыта при помощи сравнения и изучения образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики. Это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности». «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан»[1].

Инновационные процессы в высшем образовании как процессы, направленные прежде всего на качественное обновление педагогической деятельности, относятся к разряду малоизученных дидактических явлений. Педагогические инновации с трудом поддаются полной классификации и технологизации, что приводит к трудностям в их интерпретации и использовании в педагогической практике.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Инновационная направленность деятельности образовательных организаций высшего образования, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики. Также происходит усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных дисциплин (модулей) требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике высшей школы связана как с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, так и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. По своему смыс-

[1] Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. С. 17.

лу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Откуда следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения.

Таким образом, инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства высшего образования.

К инновационным механизмам развития обучения относят:

✓ создание творческой атмосферы в образовательных организациях высшего образования, культивирования интереса в научном и педагогическом сообществе к новшествам;

✓ создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;

✓ интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых экспериментальных образовательных систем.

Итак, особенностями и отличительными чертами педагогических инноваций являются следующие.

1. Предмет инновационной деятельности – личность, неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями.

2. Зависимость от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом.

3. Психологическая готовность педагога к принятию и реализации педагогических инноваций.

Основной целью инновационных технологий высшего образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире, образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационного обучения является формирование специалиста нового типа, обладающего современными профессиональными и правовыми знаниями, профессионально специализированными компетенциями, организаторскими способностями, учениями и навыками самостоятельного решения профессиональных задач в повседневных и особых обстоятельствах.

Задачами инновационных процессов в высшем образовании является качественное изменение личности обучающегося по сравнению с традиционной системой, развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, использование новейших достижений науки и практики.

Отличительной чертой новых образовательных технологий является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, ориентация на развитие самостоятельного, активного мышления. Этот подход рассматривается как альтернативный традиционному подходу, основанному главным образом на усвоении готовых знаний. Смена приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных (контактных) занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого обучающегося с учетом его особенностей и исходных профессиональных знаний, умений и навыков. Процесс познания ставится во главу угла, а не преподавание, как при традиционном обучении.

Практическая реализация инновационной модели образовательного процесса предъявляет соответствующие требования к преподавателю, меняет взгляд на его профессионально значимые качества.

К основным требованиям инновационной модели образовательного процесса относятся:

- ✓ осознанная потребность будущих специалистов в постоянном развитии необходимых компетенций и их последующей профессиональной деятельности;
- ✓ переход от традиционной системы обучения к системе по управлению познавательной деятельностью на основе применения перспективных педагогических, информационных (компьютерных) технологий;
- ✓ субъектом образовательного процесса является обучающийся.

Критерии инновационных процессов в высшем образовании:

- ✓ новизна (различают следующие её уровни: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная; каждый из уровней отличается степенью известности и областью применения);
- ✓ оптимальность (внедрение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах);
- ✓ высокая результативность (определенная устойчивость положительных результатов в педагогической деятельности);
- ✓ возможность творческого применения инновации в массовом опыте (после апробации и объективной оценки педагогическая идея или технология может быть рекомендована к массовому внедрению).

Элементами структуры инновационного образовательного процесса являются:

- ✓ адаптация инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий;
- ✓ переход на интерактивные методы обучения и технологии реального времени;
- ✓ использование мультисервисных технологий, телекоммуникационного оборудования;
- ✓ внедрение полного технологического цикла инновационного обучения как качественно новой формы обучения.

Таким образом, *под инновационными процессами в высшем образовании понимают системную обоснованную педагогическую деятельность по приведению модели обучения в соответствие с требованиями, направлениями и динамикой социальной и профессиональной практики.*

В основе классификации инновационных процессов в образовании лежат два подхода – исторический и логический.

Исторический подход отражает эволюцию развития и технологическую последовательность реализации инновационных технологий в образовательной практике. С позиции исторического основания классификацию инновационных технологий обучения можно представить в виде двух основных взаимозависимых видов: *ретроспективные,* в основе технологической реализации которых лежит проблемный метод, и *современный,* методическую основу которых образует соответствующий технический носитель. Реализация каждого из видов инновационных технологий предопределяет образование соответствующих интерактивных обучающих систем, имеющих отличительные признаки.

Известно, что деятельность любого преподавателя наполнена спектром инновационных форм и приемов. Но не каждая такая практика образует педагогические технологии, тем более инновационного типа.

Как показывает образовательная практика, опыт внедрения инновационного обучения проявился в двух основных направлениях:

1) адаптация инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий с обучающимся (в этом случае можно говорить о дифференцированном использовании потенциала инновационного обучения в образовательном процессе);

2) организация полного технологического цикла инновационного обучения для решения учебно-профессиональных задач (как правило, подобный опыт имеет место при модульной, инновационной переподготовке специалистов различной специализации).

Комбинация инновационных технологий «создает метод» образования, ведущий к появлению качественно новой генерации специалистов, сокращению процессов их профессиональной адаптации к изменяющим-

ся условиям практики, к фокусированию обучения на развитии функциональности специалиста, проявляющейся в его способности сохранять и развивать профессиональные качества своей деятельности при действии дестабилизирующих факторов. Это подтверждает необходимую целесообразность построения модели обучения на принципах функционального предназначения, позволяющей будущему специалисту «дидактически усвоить» систему своей профессиональной деятельности.

Основными этапами инновационного обучения являются:

- ✓ уяснение специалистом модели своей деятельности;
- ✓ развитие опыта профессиональной самореализации;
- ✓ подготовка к выполнению задач повседневной деятельности;
- ✓ подготовка к экстремальной профессиональной деятельности.

Основу инновационного обучения можно представить в виде модели личностно-ориентированной учебной ситуации[1].

К её основным параметрам можно отнести:

- ✓ рефлексивную самоорганизацию педагогического субъекта, проблематизацию опыта его деятельности;
- ✓ направления личностно-ориентированного развития;
- ✓ рефлексивные аспекты инновирования обучения и инновационной культуры преподавателя.

Становление обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности возможно в единстве следующих процессов – самоопределения, самопознания и самоактуализации. Составляющими проблематизации опыта деятельности как средства развития обучающегося выступает опыт личности, структура жизненных смыслов, правила самоорганизации внутреннего мира.

Анализ исследований показал, что построение личностно-ориентированной ситуации технологически осуществляется в трех основных направлениях: гносеологическом, аксиологическом и нормативном. Эти направления могут быть рассмотрены как самодостаточные рефлексивные методы развития преподавателем мотивации познавательной деятельности обучающихся, а технология реализации данных направлений выступает профессиональным аспектом рефлексивной культуры обучающегося.

Основной целью гносеологического направления является целенаправленное развитие креативности, рефлексивных качеств (эвристичность, критичность, системность) мышления обучающегося, что способствует усвоению ими не только многообразия готовых форм со-

[1] Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корп. «Логос», 1999. С. 89.

циального знания, но и возможности прямого диалога социальной теории (практики) и их сознания.

Таким образом, под сущностью инновационных технологий в высшем образовании понимается использование интерактивной технологии соединения в образовательном процессе моделей экстенсивного (цель – передать обучающемуся как можно больше знаний, вооружить его накопленным опытом общественной практики), продуктивного (подготовить обучающегося к конкретному виду деятельности, сформировать его как специалиста) и интенсивного (не только дать обучающемуся знания, но и выработать у него стремление к постоянному их самосовершенствованию и пополнению) обучения. В образовании необходимо стремиться не к замене традиционных средств информационного контакта техническими – наоборот, только совершенствование традиционных форм общения при их технической поддержке может дать результаты, отвечающие долговременным интересам общества и создать культурные технологии саморазвития социальной среды.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие факторы определяют содержание высшего образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания высшего образования.
3. На основе каких принципов определяется содержание высшего образования?
4. Каковы критерии отбора содержания образования?
5. Какие элементы включает система образования в Российской Федерации?
6. Назовите уровни высшего образования в Российской Федерации.
7. Перечислите критерии инновационных процессов в высшем образовании.

Раздел II
ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Подлинно разумное обучение
изменяет и наш ум, и наши нравы.
Мишель де Монтень

1. Понятие дидактики высшей школы, её задачи и функции

Рассматривая особенности педагогики как науки, мы отметили, что на этапе её выделения в самостоятельную область знания в XVII веке она понималась как «наука учить и воспитывать». В то время обучение и воспитание не разделялись ещё в отдельные направления педагогической деятельности, а понимались как единые цели обучения. Осмысливая требования к эффективному обучению, мыслители писали свои трактаты на латинском или греческом языке (они считались классическими и объединяли мыслителей разных стран). При переводе на русский язык многие термины оставались латинскими или греческими. Таким фундаментальным понятием (категорией) стал термин «дидактика»[1] – теория обучения.

Впервые слово «дидактика» использовал немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635). Он написал трактат «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». То есть дидактика понималась как искусство обучения. Упоминавшийся выше его младший современник выдающийся педагог Ян Амос Коменский в своей книге «Великая дидактика» обращался к читателям: «Мы решаемся обещать Великую Дидактику, то есть универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом; так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию». Труд Коменского получил сначала в Европе, а потом и по всему миру, широчайшее распространение. С тех пор все вопросы педагогики, относящиеся к теории обучения, повсеместно называют дидактикой.

Мы уже знаем, что педагогика как наука и практика быстро развивалась, усложнялась, исследовалась. Естественно, что большинство

[1] Термин «дидактика» происходит от гр. слов didaktikos – поучающий и didasko – изучающий.

исследователей, изучавших вопросы обучения, вносили свой вклад в понимание сущности и объёма этого понятия, его места в педагогической науке.

Например, один из признанных теоретиков педагогики и психологи философ Иоганн Фридрих Гербарт (1762–1841) понимал дидактику как внутренне целостную и непротиворечивую теорию «воспитывающего обучения», в котором важно осознавать законы преподавания и учения, учитывать психологию обучающихся и роль учителя, содержание обучающих текстов и значение дисциплины и режима для успешности обучения.

Сходные задачи дидактики называл К. Д. Ушинский, уделяя особое внимание воспитывающей роли умственного труда, родной литературы и истории, изучения и учета индивидуальных особенностей для достижения целей обучения и воспитания растущего человека.

Американский психолог и педагог Дж. Дьюи считал важным для успеха обучения стимулировать активность ребёнка в процессе обучения, учить через практические виды работы с учётом личного опыта и жизненных перспектив обучающихся. Он подчёркивал роль мыслительных способностей, которые требуют целенаправленного развития.

В XX веке изучались и определялись разные аспекты дидактики. Её объём и содержание стали предметом целенаправленного исследования и споров. По мере того, как в педагогике всё большее значение стало играть воспитание, появилось мнение, что педагогика и дидактика – отдельные самостоятельные дисциплин, или что это родственные понятия. При этом педагогика соотносилась с воспитанием, а дидактика с обучением. Оппоненты этой точки зрения считали, что обучение включает в себя воспитание, поэтому дидактика шире по значению, чем педагогика. Ещё одна точка зрения – воспитание шире обучения, поэтому педагогика включает в себя дидактику.

В результате длительной полемики утвердилось следующее понимание: дидактика – часть педагогики, изучающая и определяющая все вопросы, связанные с обучением: его теории, концепции, цели и организацию, закономерности, принципы и правила деятельности учителя (преподавателя), технологии, методы, средства и формы эффективного обучения в конкретных культурно-исторических и социальных условиях. Вопросы воспитания в дидактике отдельно не рассматриваются, хотя общепринятым стало положение, что обучения без воспитания не бывает (так же как воспитания без обучения). Но в целях исследования они разделяются между собой. Если нужно подчеркнуть их связь в теории обучения, говорят об учебно-воспитательном или образовательном процессе, процессе просвещения и самообразования.

Соответственно в научных исследованиях выделяется объект дидактики – это целостный педагогический процесс, а предметом являются закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

Дидактику высшей школы следует рассматривать не как отдельную науку, а как раздел педагогики высшей школы, который изучает вопросы содержания, методов, форм и технологий подготовки будущего специалиста в условиях образовательной организации высшего образования.

Дидактика высшей школы – отрасль педагогики высшей школы, которая разрабатывает теорию обучения в образовательных организациях высшего образования, а также воспитание в процессе обучения.

Современная дидактика высшей школы направлена на обеспечение эффективной подготовки будущих специалистов.

Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа, а именно:

- ✓ дидактическое исследование явления высшей школы;
- ✓ выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе;
- ✓ дальнейшая разработка теории высшего образования;
- ✓ конструирование (модернизация) образовательных технологий;
- ✓ совершенствование педагогического инструментария и многие другие.

В отличие от общей дидактики, которая в своих исследованиях чаще ориентирована на общеобразовательную школу, дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

1. Обоснование специфических целей высшего образования.
2. Обоснование социальных функций высшей школы.
3. Обоснование содержания образования.
4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

Важнейшими задачами дидактики высшей школы являются:

- ✓ раскрытие педагогических закономерностей, действующих в рамках образования и обучения, и использование их в целях совершенствования образовательного процесса в высшей школе;
- ✓ разработка теории высшего образования;
- ✓ конструирование (модернизация) образовательных технологий;
- ✓ совершенствование содержания подготовки специалистов различных профилей (определение оптимальных путей, выбор методов, форм, технологий обучения).

Таким образом, к функциям дидактики высшей школы относятся[1]:

✓ теоретическое обеспечение исследований систем и процесса обучения в целях совершенствования соответствующей педагогической практики;

✓ построение теорий образования, выявление закономерностей и принципов, а также обоснование технологий обучения;

✓ научное обоснование целей, содержания, методов и организационных форм обучения на каждом этапе социально-экономического развития общества;

✓ прогнозирование потребностей общества в сфере высшего образования и профессиональной систем обучения.

Как теория обучения дидактика высшей школы имеет свой собственный понятийный аппарат, то есть систему понятий, которые являются для неё общими, основными (так же, как само обучение входит в систему категорий педагогики наряду с воспитанием, социализацией, педагогическим управлением, педагогическим процессом).

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

Вводя понятие «процесс обучения», дидактика высшей школы подчеркивает постепенность развития обучающихся, наличие этапов, целей, субъектов, средств и методов, результатов, но главное – взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Преподавание – это целенаправленная деятельность преподавателя по формированию у обучающихся положительных мотивов к обучению, организации восприятия, осмыслению излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями, приобретать знания самостоятельно. В своей профессиональной деятельности преподаватель в высшей школе использует различные виды действий – воздействие, влияние, сопереживание, понимание, управление, организация деятельности, помощь, поддержка.

Таким образом, процесс обучения можно определить как взаимодействие преподавателя и обучающихся, в котором обучающиеся с помощью и под руководством преподавателя осознают мотивы своей по-

[1] Функция – постоянная характеристика действия или предмета. Она определяет его основное предназначение. В данном случае дидактика должна дать именно эти результаты в педагогике. Задача – определяет проблемы, вопросы, требующие разрешения. Задачи более конкретны по сравнению с функциями.

знавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире. При этом формируется мировоззрение, всесторонне развиваются интеллект, умение и желание учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.

2. Сущность, структура и движущие силы обучения

За долгий период развития практики обучения педагогическая наука накопила множество специфических знаний, законов и правил деятельности преподавателя. Весь этот многообразный опыт оформляется и существует только в форме понятий, моделей, обобщенных способов деятельности, которые сохраняются, передаются и умножаются в специальной литературе, учебниках, рекомендациях, уставах, инструкциях, правилах. Освоить хотя бы часть этих знаний, означает обогатить свой индивидуальный опыт опытом предшествующих поколений, ускорить свое развитие. Освоение накопленного человечеством исторического опыта, способов деятельности (и способностей), ценностей составляет основу не только образованности, но и культуры человека, в том числе и профессиональной культуры педагогических работников.

Человек может учиться по-разному: подражая старшему и более опытному, действуя наугад, совершая ошибки и учась на них («методом проб и ошибок»). Но такое учение требует всей жизни и всегда будет лишь индивидуальным опытом. Когда мы говорим о сущности обучения, то подразумеваем под этим несколько отличительных признаков.

1. Процесс обучения заключается в познавательной деятельности обучающегося. Обучение – вид этой деятельности.

2. Учебная деятельность требует организации, особого содержания, способов работы, программ, специально подготовленного преподавателя. Обучение как вид познания моделируется, специально организуется и существует постольку, поскольку сохраняет свою искусственную организацию.

3. Учебная деятельность имеет определенную задачу – ускорить процесс познания в индивидуальном развитии человека. То, что накоплено многолетним опытом, специальными исследованиями, здесь может быть освоено за одно или несколько учебных занятий.

4. Смысл учебной деятельности в том, что обучение дает возможность в индивидуальном развитии усвоить закономерности, которым подчиняется реальная практика[1].

Исходя из этих признаков, можно выделить сущностные признаки обучения – это специально организованная познавательная деятель-

[1] Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. С. 56.

ность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира. Эта формулировка касается любого вида обучения. В практике профессиональной подготовки имеется важное отличие: здесь педагогика имеет дело со специальным знанием и обучением взрослых людей. Поэтому многие педагогические понятия конкретизируются.

Преподавателю важно не только знать требования, принципы подачи учебной информации, но и хорошо разбираться в психологии её переработки обучающимся.

Говоря о познавательной деятельности, важно осознавать, что это понятие в дидактике появилось недавно, в основном во второй половине XX века. Со времен Аристотеля утвердилось мнение, что разум ребенка подобен восковой дощечке (*tabularasa*), на которой палочкой можно выводить любые письмена. Этот взгляд существовал более двадцати столетий; ещё в 1690 году английский философ Джон Локк приводил аргументы в пользу этой идеи. Но уже в XVIII и, особенно, в XIX веке, идея об активности самого обучающегося утверждается в полной мере. Жан-Жак Руссо писал: «Пусть ребенок узнает не потому, что вы ему сказали, а потому что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает её. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать, он станет лишь игрушкой чужого мнения. Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его». А столетием позже немецкий педагог Адольф Дистервег утверждал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение».

Современная дидактика высшей школы приняла как общепринятое положение о том, что обучение невозможно без активности того, кто учится. Что вносит в дидактику утверждение роли познавательной активности в процессе обучения? Если в центр ставится деятельность, значит, есть её субъект, который планирует, организует, направляет, корректирует её. И в этом случае деятельность, в том числе и познавательная, формирует человека как субъекта, развивая его потребности и способности. Именно в этом заключается психологический механизм обучения: имеющая потребность побуждает человека к деятельности; в процессе этой деятельности разноуровневые качества индивида, субъекта, личности, индивидуальности «сплавляются», преобразуясь в способности. Новые способности порождают и новые потребности, для реализации которых нужна более сложная деятельность. И так на каждом витке развития.

Существенно и то, что практически любая деятельность осуществляется во взаимодействии с другими людьми, а значит, происходит обмен

целями, задачами, способами действий, оценками и взаимооценками. Формируется уровень притязаний, оценка других и ожидание оценки от окружающих, утверждаются критерии для самооценки и понимания вклада других в общее дело, взаимозависимости людей друг от друга в общей работе. Так происходит процесс социализации и формирования ценностей и смыслов жизнедеятельности. Это в полной мере касается освоения и усвоения новых знаний, формирования умений и компетенций, которые формируются на этапе профессионального обучения.

Что значит – усвоить учебный материал, «присвоить» некое знание (в психологии говорят – интериоризировать, то есть включить в себя)? Усвоение – это, во-первых, механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение» общественно-исторического. Во-вторых, это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение воспринятого материала. В-третьих, это результат учения, учебной деятельности.

Суть обучения в передаче информации, учение – её переработка и кодирование в индивидуальную систему ассоциаций, знаков, соотнесенную с собственным опытом. Как известно, овладение знаниями предполагает их усвоение и применение на практике. Усвоение знаний – это сложный процесс, включающий несколько этапов умственной деятельности: восприятие образовательного материала и его осмысление, запоминание и применение на практике.

Этапы усвоения были найдены дидактикой давно. О них писал ещё Я.А. Коменский, а позже они были обоснованы, развиты, исследованы с разных сторон.

Для усвоения образовательного материала необходимо:

1. Положительное отношение обучающихся к процессу учения (положительная мотивация). Оно обеспечивает внимание, интерес, активность обучающегося, темп его работы в процессе обучения.

2. Непосредственное чувственное восприятие, ознакомление с материалом, связывание чувств и слова. Здесь происходит кодирование зрительных, слуховых, двигательных (кинестетических) впечатлений в абстрактные символы, слова и схемы. Начальная ступень познания объективных явлений и фактов – это живое созерцание, которое связано прежде всего с функционированием органов чувств. Результатом работы органов чувств, как известно, являются ощущения и восприятия. Без них никакие знания невозможны. Через различные ощущения мы получаем информацию об отдельных свойствах предметов. Предметы же в целом, взаимосвязи их отдельных свойств познаются в процессе восприятия.

3. Мышление как процесс активной переработки полученной информации. Здесь осуществляется связывание во времени и простран-

стве (сравнение, анализ, обобщение) информации из разных источников, понимание связей между тем, что есть, было, будет. Чем больше самостоятельности, творческого поиска, обсуждения на этом этапе, тем лучше понимание. Образы ранее воспринимаемых предметов и явлений сохраняются в сознании благодаря памяти и могут долго удерживаться. Именно поэтому становится возможным переход к образованию понятий, то есть переход от живого созерцания к абстрактному мышлению. Ощущение отражает действительность непосредственно. Мышление же является ее опосредствованным отражением.

Скачок от ощущения-восприятия-представления к мышлению состоит в том, что совершается переход от отражения явления к отражению его сущности, от непосредственного к опосредованному, от единичного к общему. По мере того как в обучении происходит переход от освещения конкретных фактов к формированию понятий, в сознании обучающегося развиваются элементы обобщения, способность не только различать и дифференцировать, но и связывать единичное в одно целое, обобщать. Как известно, абстрактное мышление отражает действительность глубже, вернее, полнее. Однако логическое познание обязательно основывается на конкретных представлениях человека. Элементы чувственного и логического в познании переплетаются.

4. Запоминание и сохранение полученной информации. Оно может быть произвольным или непроизвольным. Способствует запоминанию её повторение в связи с другим материалом, упражнения, а главное – применение полученных знаний на практике – в форме воспроизведения, упражнения, творческого применения. При многократных упражнениях запоминание строится на основе «мышечной памяти». Яркие образы откладываются в «эмоциональной памяти». Системность и последовательность материала может способствовать «логической памяти».

Рассмотрим подробнее каждый из этапов освоения и усвоений знаний, формирования умений и навыков.

В процессе обучения восприятие образовательного материала обучающимся обычно осуществляется путем организованного наблюдения, слушания речи, чтения текста или одновременно путем наблюдения и слушания (восприятие звукового кинофильма). Как показывает опыт учебной работы, восприятие образовательного материала будет более успешным при соблюдении ряда условий.

Во-первых, в восприятии образовательного материала должны участвовать одновременно различные органы чувств. Как показывают исследования психологов, человек способен воспринять за одно и то же время органом слуха – 1000 единиц информации, осязания – 10000, зрения – 100000 единиц информации. Поэтому одновременное воздействие на многие органы чувств расширяет познавательные возможности обучающегося.

Во-вторых, восприятие будет более успешным, если учебный материал излагается четко, ясно, вызывает у обучающихся интерес и видна его практическая значимость.

В-третьих, учебный материал, воспринимаемый в данный момент, должен опираться на предыдущий опыт обучающегося, на ранее полученные знания.

Осмысление – это в основном аналитико-синтетическая деятельность интеллекта. Осмыслить – значит глубоко продумать, проанализировать отдельные факты, положения, явление в целом и сделать на этой основе правильные, адекватные выводы. Осмысление начинается одновременно с восприятием образовательного материала и завершается с его полным пониманием. Оно предполагает включение новых знаний в систему уже усвоенных, что способствует образованию новых ассоциативных связей. Эти связи будут прочнее, устойчивее, если новый материал логически привязывается к устойчивым предыдущим знаниям, к прошлому опыту учащегося.

Осмысливание связано с расчленением образовательного материала на составные части, выделение в нем главного, наиболее существенного, установление причинно-следственных связей и отношений, а затем соединение расчленённого воедино, включение образовательного материала в систему имеющихся знаний. Оно должно быть логичным. Учитывая закономерности осмысления, преподаватель, например, в ходе устного изложения образовательного материала организует его так, чтобы он лучше запоминался и вписывался в систему знаний по данному предмету или теме. Для этого он избирает такую структуру изложения, которая облегчает восприятие: делит материал на основные вопросы и подвопросы, выделяет важные положения, иллюстрирует их примерами, делает выводы, показывает практическую значимость и приемы использования на практике.

В ходе осмысления человек оперирует понятиями. При этом люди нередко пользуются понятиями, смысл которых они не знают или знают неточно, поверхностно. Поэтому преподаватель обязан всегда разъяснить смысл тех понятий, которые они знают лишь в общем виде, не точно. От этого повышается качество усвоения образовательного материала. Для его глубокого осмысления необходима организованная самостоятельная работа обучающихся.

Усвоение знаний не ограничивается восприятием и осмыслением образовательного материала. Чтобы использовать знания в практической деятельности, их надо запомнить. Запоминание начинается в процессе восприятия и осмысления образовательного материала; оно происходит непроизвольно и произвольно. Многие сведения обучающиеся запоминают непроизвольно. Так, например, часто непроизвольно запо-

минаются факты, о которых преподаватель рассказал ярко, интересно, увлекательно. Известно, что лучше запечатлеваются в памяти те места рассказа или лекции, которые иллюстрируются фрагментами из кинофильмов, документальных фильмов, яркими рисунками, фотографиями, мультимедийными презентациями. Но рассчитывать только на непроизвольное запоминание не следует. Необходима специальная работа по запоминанию, по закреплению знаний. В целях наиболее прочного запоминания обучающимися образовательного материала преподавателю следует помнить:

✓ лучше запоминается то, на что была дана установка на запоминание;

✓ изучение материала сопровождается наглядностью, составлением плана (так, специальные исследования показывают, что при запоминании без плана количество забытого (через 9 дней) почти в два раза больше, чем при запоминании с планом: 43,2% против 24,8%[1]);

✓ прочному запоминанию способствует систематическое повторение образовательного материала. При этом надо иметь в виду, что повторение бывает пассивным (вторичное прочитывание материала один или несколько раз) и активным (воспроизведение мысленно или вслух освоенного). Активное повторение является более продуктивным, оно заставляет интенсивно работать мысль и обогащает речь;

✓ запоминание должно быть осмысленным, логическим, ибо механическое запоминание ведет к формальному усвоению знаний. В этом отношении характерен следующий эксперимент: группе в несколько человек было предложено заучить стихотворение из 80-ти слов. Большинство испытуемых запомнило его полностью после восьми повторений. Этим же людям для запоминания бессмысленного сочетания из 80-ти слов потребовалось 80 повторений;

✓ показателем осмысленного запоминания образовательного материала является умение изложить его своими словами, подобрать к нему свои примеры, решить задачу, составить несложный чертеж, схему, выполнить необходимые действия;

✓ осмысленные запоминания не исключают текстуального, дословного запоминания инструкций, отдельных уставных положений, но в этом случае подчиненные должны хорошо понимать смысл того, что надо запомнить наизусть.

В ходе экспериментальных исследований установлено *четыре основных уровня овладения знаниями*.

---

[1] Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.

Первый уровень – «знакомства». Человек способен лишь узнавать, различать объекты в ряду подобных.

Второй уровень – «репродукция». Обучающийся на этом уровне овладевает основными понятиями и может словесно повторить, что изучал, видел, делал.

Третий уровень – «умения». Человек умеет применить усвоенные знания на практике, в типичной, сходной обстановке. Деятельность осуществляется путем пуска ранее усвоенных «программ».

Четвертый уровень – трансформация. Обучающийся обладает способностью так трансформировать исходные данные, что может использовать знания, опыт в нетипичной, нестандартной обстановке. Он решает задачи путем творческого переноса усвоенных знаний в новые условия. Деятельность приобретает гибкий, творческий характер.

Опыт показывает, что, по существу, только с третьего уровня овладения знаниями, навыками и умениями человек может уверенно и действенно использовать их в практических целях.

Таковы основные этапы и уровни усвоения знаний, понимание которых позволит преподавателю более эффективно и качественно строить и осуществлять образовательный процесс.

В процессе профессионального обучения особое значение приобретает формирование умений и навыков. Умение – это применение знаний на практике, а навык – автоматизированное умение. Они развиваются по мере усвоения знаний и специально организованных упражнений.

Каждое умение или навык в своем развитии проходит ряд этапов. Так, например, в процессе формирования двигательного навыка характерны следующие этапы.

Первый этап – начало осмысления действия. Для этого этапа характерно понимание цели действия, но еще не имеется четкого представления о способах ее достижения. При выполнении действия, как правило, могут быть допущены грубые ошибки.

Второй этап – формирование навыка. Этот этап характеризуется сознательным, но неумелым выполнением действия. Обучающийся отчетливо понимает способ выполнения действия, однако само действие он выполняет медленно, порой с ошибками, допускает много лишних движений и при этом сильно волнуется. Его внимание произвольно сосредоточивается на способах работы.

Третий этап –автоматизация действия. Операции, движения и действия выполняются все более и более качественно. При этом устраняется напряженность и лишние движения. Человек способен распределить внимание между различными элементами действия.

Четвертый этап – завершение формирования навыка. Действие выполняется быстро, четко, экономно. Сформировавшийся навык легко используется при выполнении других, более сложных действий.

Надо помнить, что при наличии больших перерывов в работе или упражнениях, а также при сильном утомлении или эмоциональном возбуждении навык может угасать, но при возобновлении систематических тренировок сравнительно быстро восстанавливается.

Итак, в основе умений и навыков лежат усвоенные знания. Соединение знаний с практикой происходит в процессе выработки навыков и умений. Формирование умений и навыков требует определенной последовательности.

Во-первых, преподаватель обязан разъяснить обучающимся назначение изучаемого действия и образцово показать, как его нужно выполнять в целом.

Во-вторых, действие разделить на отдельные элементы (операции).

В-третьих, разучить действия по элементам и, отработав один элемент, приступать к следующему. Затем действие отрабатывать в целом. В этот период важно не спешить, добиваться правильного выполнения каждого элемента, постепенно увеличивая темп. Изучение причин неустойчивости формирующихся навыков обычно выявляет поспешность в обучении, отсутствие отработки отдельных элементов умения.

В-четвертых, выработка навыков и умений предполагает повторение действий. Навыки и умения формируются быстрее, если обучающийся перед выполнением действий проговаривает его порядок. Большую помощь оказывает комментирование. Оно состоит в том, что обучающийся в ходе практической работы рассказывает о своих действиях. Преподаватель контролирует действия обучающихся, оказывает им необходимую помощь и исправляет ошибки.

В среднем, для поддержания навыка нужны тренировки не реже 7–15 дней, но не чаще чем через 2–5 дней. Это касается приобретенного навыка, молодому специалисту нужны ежедневные тренировки.

Для успешности обучения большое значение имеет уровень обучаемости, способности и склонности к тому или иному материалу. Любая деятельность имеет как минимум четыре этапа – ориентировку, прогнозирование-планирование, исполнение и контроль. И каждый из этих этапов по-своему отражается в деятельности познавательной. Причем одни люди лучше ориентируются в предметах (приборах, технике, машинах), другие – в человеческих отношениях, третьи в знаковых системах (схемах, таблицах), четвертые в художественных образах. Точно так же проявляются способности и на других этапах – планировании, исполнении, контроле. Причем, обучаясь, человек может хорошо ориентироваться, например, в человеческих отношениях, но быть

плохим организатором, исполнителем в этой сфере. Или человек хорошо слышит музыку, но сам петь не может. Здесь возможно большое число вариаций. Способности развиваются в процессе обучения, но в разной степени, в зависимости от врожденных задатков.

Основа познания – практика. Она служит критерием истинности добытых знаний и добросовестности преподавателя. Общие закономерности познавательной деятельности находят свое отражение и в обучении, но процесс познания здесь имеет некоторые особенности. В чем их суть?

Во-первых, обучающиеся не открывают новых для человечества истин. Они усваивают уже известные и проверенные практикой знания. В индивидуальном плане знания, полученные в процессе обучения, являются своеобразным открытием.

Во-вторых, обучение носит не только познавательный, но и воспитательный характер. В процессе овладения знаниями формируется научное мировоззрение. Наиболее положительный эффект достигается тогда, когда содержание и методы обучения строятся в соответствии с поставленными задачами нравственного и духовного совершенствования.

В-третьих, познание в процессе обучения осуществляется под руководством преподавателя, который соответствующим образом подготавливает изучаемый материал с учетом уровня развития и возможностей обучаемых.

В-четвертых, овладение знаниями, как правило, сопровождается формированием умений, навыков, способностей, компетенций.

В целом учебно-познавательная деятельность – это деятельность по овладению обобщёнными способами учебных (профессиональных) действий и саморазвитию в процессе решения учебно-профессиональных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящей в самоконтроль и самооценку.

3. Закономерности и принципы обучения в высшей школе

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения в высшей школе является одной из спорных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Обучение в любом из своих проявлений может рассматриваться как процесс и как система. Если необходимо проанализировать его как систему, то нужно обратить внимание на те элементы, взаимосвязь которых образует определённую структурную целостность. Так же как в педагогической системе, здесь выделяются его цели, субъекты деятельности (обучающие и обучающиеся), содержание, принципы обучающей деятельности, методы и средства, критерии оценки результатов. Рас-

смотрение обучения как системы позволяет связывать его с другими целостными системами (воспитанием, управлением образовательными системами, социально-экономическими и социально-идеологическими процессами в обществе, развитием научных направлений).

Система обучения отражает стабильную, структурную характеристику обучения, но это не значит, что система не подвергается развитию. Каждый её элемент (и мы видели это при рассмотрении других дидактических вопросов) изменяется внутри системы, но общее соотношение этих элементов остаётся стабильным. Рассмотрение факторов, влияющих на развитие системы обучения, позволило дидактике выделить определенные закономерности, которым она подчиняется.

Прежде чем охарактеризовать эти закономерности, полезно определить сам термин. Дело в том, что вплоть до конца XX века дидактика не использовала понятие «закономерности» в обучении. Оно стало проникать в педагогические исследования с развитием системного подхода в гуманитарных науках, и в педагогике высшей школы в частности. Когда стала ясна сложность образовательных систем, важно было разобраться в основах развития соотношений между элементами, составляющими эту основу. Потребность в таком осмыслении вызвала к жизни большое количество публикаций, где рассматривались закономерности обучения (также и воспитания); часто такого рода закономерности стали называть законами обучения.

Рассмотрим различия между понятиями «закон» и «закономерность». Это категории, которые много веков изучались и использовались в философии. В педагогику они пришли в конце XX века. Закон – это объективное, устойчивое, повторяющееся и необходимое отношение между предметами. Любая наука устанавливает законы функционирования и развития в соответствующей ей сфере действительности. Однажды найденный закон по мере открытия новых данных не отменяется, ограничивается лишь сфера его применения. Традиционно законы реальной действительности устанавливаются фундаментальными науками – физикой, химией, биологией, психологией, социологией. В практико-ориентированных науках такие законы устанавливались реже, хотя это можно объяснить более кратким периодом их развития: почти на два века позже, чем естественные науки, стали развиваться науки социальные.

Именно по этим причинам в социальной практике, в гуманитарных науках принято употреблять термин «закономерность». Закономерный (или законосообразный) – это тесно связанный с объективно установленными законами, но более гибкий, подверженный изменениям характер связей в системе. Закономерность определяется как необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явле-

ний реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры

При раскрытии основ педагогики как науки отмечалось, что она относится к наукам, устанавливающим правила оптимальной практической деятельности в конкретный исторический период. Правила, принципы, законы, согласно которым должен действовать педагог, устанавливаются людьми (так же как юридические законы, правила лечения болезней в медицине, правила строительства). С изменением условий, накоплением опыта законы этой деятельности могут меняться. И развитие современной дидактики показывает, что формулируются всё новые принципы, закономерности и даже законы образовательной деятельности.

В последнее время проблеме определения закономерностей системы (и процесса) обучения высшей школе уделяется достаточно много внимания. Однако авторы часто не различают важнейшие, иногда совершенно разные по своей сути психологические и педагогические явления. В имеющихся формулировках нередко смешиваются законы развития личности и отношения в системе обучения, или отождествляется процесс обучения и целостный педагогический процесс. Например, к закономерностям относят такое положение, как «обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности и посильности». Однако это требование к организации деятельности преподавателя традиционно и много раньше относилось к принципам, определяющим эффективность процесса обучения. Или другая закономерность: «процесс обучения закономерно связан с процессом образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс». Здесь каждое из употребленных понятий спорно по своей широте, и закономерные связи между ними не прослеживаются.

Таким образом, закономерности обучения – это устойчиво повторяющиеся связи между его составными частями (компонентами).

Известно, что обучение закономерный, диалектически развивающийся процесс. В нем, как и в любом другом социальном процессе, действуют закономерности разного уровня и порядка. В них выражается единство объективного и субъективного, существенных, необходимых устойчивых связей и волевой целенаправленной деятельности людей. Эти закономерности диалектически взаимосвязаны. Знание закономерностей процесса обучения помогает преподавателю правильно определять оптимальные способы и средства организации процесса обучения в любых видах образовательного процесса. Сложность выделения закономерностей в обучении определяется тем, что в единой системе её элементы связаны на разных уровнях и в разных соотношениях. Трудно выделить существенные и вытекающие из главного, потому что в системе обучения и малые воздействия играют важную роль.

Являясь социально детерминированной, система обучения включена в более широкую, социально-экономическую систему. Обусловленность системы обучения социально-экономическими условиями и потребностями является объективной внешней закономерностью. При этом противоречия, которые свойственны обучению как дидактической системе, во многом представляют собой отражение противоречий общей социальной системы: например, между целями и задачами обучения, осознаваемыми как необходимыми для общественно-экономического развития, и несоответствием материально-экономических условий, обеспечивающих реализацию данных целей.

Дидактика выделяет внешние и внутренние закономерности системы обучения.

Внешние определяют необходимую зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, социально-политической, духовно-нравственных ценностей, уровня культуры, преобладающего мировоззрения, потребностей общества в определенном типе личности и уровня её образования.

К ним относят такие закономерности, как:

- ✓ ведущая роль социальных факторов в определении целей обучения;
- ✓ взаимное влияние субъектов обучения в процессе взаимодействия в организованной познавательной деятельности;
- ✓ зависимость результатов обучения от самостоятельности, активности обучающихся, их стремления к знаниям;
- ✓ взаимовлияние целей, содержания, методов и средств обучения;
- ✓ изменение одного из элементов требует изменения других.

Внутренние взаимосвязи и взаимозависимости между элементами системы обучения определяют её внутренние закономерности. К ним относятся связи между компонентами системы обучения: целями, содержанием, методами, средствами, формами.

В дидактике выделяются следующие закономерности:

- ✓ зависимость процесса обучения от личностных особенностей, педагогического мастерства, профессионализма преподавателя;
- ✓ зависимость результатов процесса обучения от мотивации, личностного смысла учебной деятельности для обучающихся;
- ✓ обусловленность процесса обучения целями и задачами, его отчетливая целенаправленность;
- ✓ зависимость процесса обучения от критериев оценки эффективности учебной деятельности обучающихся и обучающей деятельности преподавателя.

Такого рода закономерностей в дидактике установлено множество. Как правило, они действуют лишь при определенных условиях. Назовем некоторые из них.

Закономерности, связанные с целями обучения. Цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, потребностей и возможностей общества, уровня развития и возможностей педагогической науки и практики

Закономерности, связанные с содержанием обучения. Содержание обучения (образования) зависит от общественных потребностей, целей образования, целей и задач обучения, возрастных возможностей обучающихся, уровня развития теории и практики обучения, материально-технических и экономических возможностей образовательных организаций.

Существует закономерная связь между обучением и воспитанием. Обучающая деятельность преподавателя почти всегда носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным и отрицательным, иметь большую или меньшую силу, что зависит от ряда условий, в которых протекает обучение. Описание этих условий характеризует частные проявления указанной закономерности.

Другая закономерность устанавливает зависимость между взаимодействием преподавателя и обучающегося и результатами обучения. Согласно этому положению, обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство.

Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между активностью обучающегося и результатами учения: чем интенсивнее умственная деятельность обучающегося, тем выше качество обучения. Другое выражение этой закономерности состоит в том, что цели преподавателя и обучающегося должны быть согласованы, их рассогласование снижает эффективность обучения.

Следующей закономерностью выступает то, что прочность усвоения образовательного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал. Однако эта закономерность будет проявляться в случае не простого механического повторения, а при условии использования при этом активных форм и методов повторения, направленных на расширение и углубление изучаемого материала.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные, существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество дидактических закономерностей[1]. При этом следу-

[1] Так, И.П. Подласый выделяет более 70 различных закономерностей обучения.

ет учитывать, что в процессе обучения действуют и проявляются и другие закономерности – психологические, физиологические, гносеологические и т. д. Среди множества общих и специфических, частных закономерностей процесса обучения, выделенные выше отражают прежде всего процессуальную и системную сущность обучения.

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в принципах и вытекающих из них правилах обучения.

В истории педагогической мысли эмпирическим путем сложились основные требования к обучению. Эти требования в настоящее время научно обоснованы, исследованы с достаточной глубиной и формулируются как принципы обучения.

Принципы обучения – это руководящие педагогические положения, определяющие содержание, методы и организационные формы обучения в зависимости от его цели и уровней овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенциями. Исходные нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса в современной дидактике высшей школы называются *принципами обучения*. Они определяют характер взаимоотношений деятельности преподавателя и обучающихся, направленных на достижение целей образования.

Понятие *«принцип»* (от лат. *principium* – начало, основа) означает основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения. По своему происхождению педагогические принципы являются результатом обобщения, осмысления практического опыта многих поколений педагогов.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности. Большое значение принципам обучения придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

- ✓ обучение должно быть посильным для обучающихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- ✓ обучение должно всячески развивать у обучающихся самостоятельность, активность, инициативу;
- ✓ порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении;
- ✓ обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- ✓ обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями обучающихся;

✓ преподавание всякого предмета (дисциплины) должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

Обобщая практический опыт, педагоги формулировали определенные правила, выполнение которых помогало решать педагогические задачи, передавать накопленный опыт далее. Чем сложнее становилась педагогическая практика, тем меньше помогало следование отдельным правилам. Требовалось их обобщение, выделение таких норм, которые строятся не на опыте отдельных педагогов, а на законах и закономерностях обучения и познания.

Таким образом, принципы обучения определяют, соблюдение каких требований обеспечивает достижение в процессе обучения поставленных целей и задач, какими общими положениями следует при этом руководствоваться педагогу.

Вспомним: говоря о педагогике как науке, мы отмечали, что это наука практическая и, следовательно, устанавливающая правила или нормы деятельности, исследующая должное в практике обучения и воспитания. Из такого понимания педагогики следует, что принципы обучения могут меняться, поскольку меняются внешние условия, в которых организуется педагогическая деятельность.

Принципы обучения занимают промежуточное положение между закономерностями педагогического процесса, которые являются основанием принципов, и правилами обучения: принципы служат основанием для правил. Их соотношение можно проиллюстрировать следующей схемой, которая показывает, что эти категории соотносятся между собой как общее, особенное и конкретное.

ЗАКОНЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

↓

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

↓

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

↓

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ

Дидактические принципы можно условно разделить на две основные группы. Одни из них в большей мере определяются социальными закономерностями, зависят от конкретно-исторических требований, предъявляемых к образовательному процессу. Другие отражают закономерности познавательной деятельности человека и требования, которые в связи с этим предъявляются к процессу обучения.

В таблице 3 представлены основные принципы обучения (или дидактические принципы, это одинаковые понятия). В левой части перечислены те, которые зависят от социальных закономерностей, в правой – от закономерностей познавательной деятельности. Следует отметить, что обе эти группы взаимосвязаны друг с другом. Уровень психологического и педагогического сознания, достигнутый в данном обществе, определяет и выбор этих принципов.

Таблица 3

Принципы обучения

Социальные закономерности	*Закономерности познавательной деятельности*
Принципы обучения	
Научности	Сознательности и активности обучающихся
Практической направленности	Обучения на высоком, но доступном уровне
Систематичности, последовательности, комплексности	Прочности овладения знаниями и умениями
Коллективно-индивидуального характера обучения	Наглядности обучения

Подчеркнем, что в истории педагогики честь формулирования первых дидактических принципов принадлежит Яну Амосу Коменскому, одна из работ которого так и называется «Великая дидактика».

Итак, в педагогике выделяется восемь основных принципов обучения, которые в своей взаимосвязи создают определенную систему. Это значит, что они связаны друг с другом и влияют один на другой и на процесс в целом. Рассмотрим каждый из названных принципов и те требования, правила деятельности преподавателя, которые вытекают из него.

1. *Принцип научности* образовательного процесса отражает его взаимосвязь с современным научным знанием. Он более других влияет на формулирование целей и выбор средств обучения, на отбор его содержания. Основывается данный принцип на закономерностях обусловленности педагогического процесса уровнем (этапом) исторического и социального развития государства, социальных и юридических наук.

Из данного принципа вытекает целый ряд правил (педагогических требований):

✓ соотносить разнообразие мнений и мировоззренческих позиций с положениями конституции государства;

✓ стремиться к формированию правового сознания и самосознания обучающихся;

✓ вооружать обучающихся достоверными знаниями, которые подтверждаются результатами исследований;

✓ добиваться организации занятий с учетом достижений современной педагогики и психологии.

2. *Принцип практической направленности* отражает специфику обучения, подчиняет методы обучения содержанию профессиональной деятельности, разрешает противоречие между теорией и практикой в обучении, определяет все элементы процесса обучения и воспитания обучающихся.

Правила, вытекающие из данного принципа:

✓ первостепенное внимание уделять связи теории с практикой, максимально приближать условия обучения к условиям оперативно-служебной деятельности;

✓ учить взаимодействию и взаимопомощи в учебной обстановке;

✓ изучать современные технологии, прогрессивные методы работы;

✓ использовать проблемно-поисковые и исследовательские задания;

✓ изучать и учитывать проблемы профессиональной деятельности и конструктивные пути их разрешения.

3. *Принцип систематичности, последовательности и комплексности* в подаче учебной информации. Более всего влияет на отбор содержания, долговременное планирование и организацию обучения. Основывается на закономерностях познавательной деятельности человека и становления культурно-исторического опыта человечества, отраженного в системе знаний и способах деятельности.

При организации обучения с учетом этого принципа требуется:

✓ распределение изучаемого материала на логически связанные разделы и модули;

✓ связь образовательного материала с ранее пройденными темами;

✓ связь с другими учебными дисциплинами;

✓ включение конкретных фактов и информации в общие системы, их классификация, выделение типовых задач и обстоятельств;

✓ логичность и последовательность в изложении образовательного материала, выделение главного для запоминания и усвоения;

✓ координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

4. *Принцип коллективного характера и индивидуального подхода* в обучении. Влияет на организацию взаимодействия на занятии, отбор содержания и методов обучения, диагностику и оценку. Основан на закономерностях коллективного характера образовательного труда, индивидуального усвоения знаний и умений.

Требует педагогического взаимодействия, которое включает:

✓ организацию соревнования, взаимопомощи и взаимовыручки на занятиях;

✓ изучение стилей мышления и индивидуальных особенностей, обучающихся;

✓ сочетание индивидуальной подготовки со сплочением образовательного коллектива;

✓ внедрения интерактивных методов обучения.

5. *Принцип опоры на сознательность, активность и самостоятельность* обучающихся в процессе обучения. Данный принцип более всего влияет на организацию взаимодействия на занятии, выбор методов обучения. Основывается он на закономерностях познавательной активности человека, на единстве внешней (представляюшей) и внутренней (познавательной) деятельности.

Правила, вытекающие из данного принципа обучения:

✓ стремиться к осмыслению каждым обучающимся целей и задач образовательного занятия, к их ответственности за моральную и профессиональную подготовленность;

✓ разнообразными способами добиваться от обучающихся понимания материала, связи с пройденным и личным опытом осмысления вопроса;

✓ использовать активные методы и проблемное обучение, стимулирующие включение обучающихся в поиск новой информации, выводов, оценочных суждений;

✓ увеличивать долю практических и самостоятельных видов учебной работы;

✓ постоянно связывать обучение с практикой профессиональной деятельности, развивать умение мыслить в нестандартных условиях.

6. *Принцип обучения на высоком, но доступном уровне трудности.* Данный принцип более всего влияет на отбор содержания образовательного материала, на организацию отношений между преподавателем и обучающимся, выбор методов и средств обучения. Основан на закономерностях стимулирования в процессе обучения, компетентностного подхода к развитию человека, на роли мотивации в процессе обучения.

Правила, вытекающие из этого принципа:

✓ руководить познавательной деятельностью обучающихся;

✓ при организации занятий и отборе содержания учитывать уровень подготовленности группы в целом и каждого обучающегося отдельно;

✓ учитывать разницу в скорости восприятия, темпы работы, доминирующих видов деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных обучающихся;

✓ начинать изучение материала с легкого, постепенно переходя к трудному;

✓ доходчиво раскрывать сложные научные положения;

✓ использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;

✓ вселять уверенность в овладении знаниями и умениями, оказывать индивидуальную помощь в освоении сложным материалом и выполнении задания;

✓ введение каждого нового понятия должно не только логично вытекать из постановленной познавательной задачи, но и быть подготовленным всем ходом обучения

7. *Принцип достижения прочности знаний, умений, навыков и компетенций.* Влияет на выбор методов обучения, средств закрепления, диагностику и оценку уровня образовательных достижений. Основан на закономерностях познавательной деятельности обучающегося, требующей повторения и применения знаний на практике.

Правила обучения, вытекающие из данного принципа:

✓ разъяснять обучающимся значение изучаемого материала для практической деятельности;

✓ давать установку на прочное и сознательное усвоение главных положений изучаемого материала;

✓ организовывать повторение пройденного, используя новые условия и форму применения на практике;

✓ в целях прочного запоминания широко использовать упражнения, тренировки, решение практических задач;

✓ ставить обучающимся конкретные задачи на самоподготовку, вести систематический контроль за усвоением изученного и его качеством.

8. *Принцип наглядности обучения.* Данный принцип более всего влияет на выбор методов, средств, способов обучения. Основывается на закономерностях освоения теоретического знания, знаковых систем, которые должны строиться на основе обобщения чувственного опыта. Отражает единство чувственного, логического и практического в познании.

Требования к наглядности на учебных занятиях:

✓ наглядность должна отвечать цели и содержанию занятия;

✓ при возможности использовать обучение на реальных объектах, с демонстрацией действующей техники или моделей;

✓ графический материал (чертежи, схемы, иллюстрации) должен отличаться четкостью, яркостью, доступностью для восприятия;

✓ необходимо использовать разнообразные современные средства обучения, кино и видеоматериалы.

Особое место отводится *принципу воспитывающего обучения,* который отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если преподаватель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на обучающихся, воспитание осуществляется через содержание образовательного материала, через отношение обучающего к сообщаемым знаниям, применяемые методы организации познавательной деятельности обучающихся, личностные качества преподавателя. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если преподаватель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

✓ целенаправленно, сознательно и систематически формировать интересы, склонности, способствовать формированию мотивации обучения при освоении любой учебной дисциплины;

✓ добиваться, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами обучающиеся видели явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективной действительности; за формой – содержание, за явлениями – сущность, за внешними признаками – внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

✓ использовать воспитательные возможности каждой темы, каждого занятия;

✓ образовательный процесс строить таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения обучающегося, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;

✓ уважительно относиться к личности обучающегося и одновременно проявлять разумную требовательность к нему (Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности обучающихся.);

✓ всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью привносить в образовательный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

✓ не унижать, а возвышать личность обучающегося, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправлять ошибки, стимулировать обучающихся на преодоление трудностей.

Обобщая знания о принципах обучения, мы можем построить таблицу «ключевых слов», которая в кратком виде представляет все 8 принципов обучения, сферы их влияния, закономерности, на которых они основаны и главные правила (педагогические требования), вытекающие из данного принципа

Реализация принципов обучения требует их взаимосвязи, учета следующих положений.

1. Принципы обучения строятся на основе двух типов закономерностей: внешних (социальных, управленческих, коммуникативных) и внутренних (законов познания и протекания учебной деятельности).

2. Все принципы взаимосвязаны между собой. Их творческое применение позволяет организовать процесс обучения в соответствии с закономерностями общения и учения, а значит, более эффективно.

Принципы обучения не являются произвольно взятыми положениями. Они выведены путем изучения многолетнего передового педагогического опыта, обобщения постоянно развивающихся теоретических положений.

Принципы обучения не следует смешивать с правилами обучения. Правило обучения вытекает из принципа, подчиняется ему, конкретизирует его, определяет характер отдельных приемов в деятельности обучающего, которые ведут к реализации принципа. Правило не обладает силой всеобщности. Оно имеет определенный радиус действия и рассчитано на использование в конкретной ситуации. Так, например, принцип доступности обучения предполагает такие правила обучения, как следовать в обучении от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному; принцип систематичности обучения – такие правила, как связь вновь изучаемых знаний с ранее изученными, изложение материала по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний, и т. п.

Принципы обучения нельзя понимать как нечто обособленное и независимое. Они не только связаны друг с другом, но и взаимно проникают друг в друга. Возьмем, к примеру, три различных принципа: прочность овладения знаниями, сознательность обучающихся и систематичность в обучении. Обучающиеся могут овладеть знаниями прочно только тогда, когда они усваивают их сознательно, и обеспечить то и другое можно, если обучение проводится по определенной системе. Также неразрывно связаны и взаимообусловлены и все другие принципы дидактики.

В своем единстве принципы обучения объективно отражают основные закономерности учебной работы, а также особенности деятельности преподавателей и обучающихся.

Все это требует от преподавателей глубокого понимания и владения научными основами обучения, что обусловливает возможность самостоятельного и правильного ориентирования во всей сложности явлений учебы и профессиональной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся между собой понятия «педагогика» и «дидактика» высшей школы?
2. Назовите основные функции и задачи дидактики высшей школы. В чём их сходство и отличие?
3. Назовите сущностные характеристики обучения.
4. Дайте определение понятию «принципы обучения».
5. Охарактеризуйте соотношение понятий «закономерность» и «принцип».
6. Назовите основные принципы обучения.
7. Как соотносятся между собой понятия принципы и правила обучения?

Глава 5. ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Главная цель обучения – научить думать,
а не научить думать каким-то особым способом.
Лучше развивать свой собственный разум
и учиться думать самим, чем загружать в свою
память множество мыслей других людей.

Джон Дьюи

1. Технологии обучения

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

Понятия «технология в обучении», «технология обучения», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология подготовки специалиста», «технология профессионально-личностного развития» вошли в педагогическую лексику преподавателей образовательных организаций. Однако в настоящее время термин «технология» активно расширяет свою географию в образовательной практике, поэтому требуется уточнение разных его смыслов и значений, а также наиболее общих понятий, связанных с этим термином. Анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки цели до проектирования всего образовательного процесса и проверки его эффективности.

Термин «технология» первоначально стал применяться для планирования и более успешного достижения учебных целей в практике начального профессионального образования.

По определению ЮНЕСКО (1986), *технология обучения* – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса.

Современная технология обучения представляет собой системный подход проектирования, реализации, контроля, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения.

Структурными составляющими технологии обучения являются:

- ✓ цели обучения;
- ✓ содержание обучения;
- ✓ методы обучения;

- ✓ средства педагогического взаимодействия;
- ✓ организация образовательного процесса;
- ✓ обучающиеся;
- ✓ преподаватели;
- ✓ результат обучения.

М.В. Кларин уравнивает понятие «технология обучения» с «полностью воспроизводимым обучающим набором»[1]. Он конкретизирует указанное определение технологии обучения, понимая её как воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. Сюда включается полный набор учебных целей, подбор критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения. Автор отмечает, что технологический подход к обучению реализуется через конструирование образовательного процесса с опорой на заданные исходные установки: социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание образования.

Рассматривая инновационные подходы к обучению, М.В. Кларин подразделяет их на два основных типа:

1) инновации, в основе которых лежит технологический подход к обучению, заключающийся в оптимизации репродуктивных видов деятельности;

2) инновации, преобразующие традиционный образовательный процесс и направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности.

Развивая педагогическую теорию, под технологиями обучения стали понимать область прикладной дидактики (В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина и др.). В этом смысле предметом технологии обучения является конструирование процесса обучения на уровне форм взаимодействия участников образовательного процесса с содержанием обучения, контроля и оценки результатов учебной деятельности. Такие технологии объясняют способы реализации идеального процесса обучения в конкретных условиях образовательной практики, отражая реальную деятельность субъектов в условиях учебного процесса.

Существуют и другие трактовки технологии обучения[2]:

- ✓ совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенной дидактической системы;
- ✓ определение наиболее рациональных, научно обоснованных способов достижения поставленных учебных целей;

---

[1] Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. С. 14.

[2] Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2013. С. 32–33.

✓ системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящих своей задачей оптимизацию форм образования;

✓ способ системной организации совместной деятельности педагога и обучающихся на основе материальных средств и условий;

✓ способ программирования, реализации и оценки образовательного процесса;

✓ содержательная техника реализации образовательного процесса;

✓ продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателей;

✓ искусство взаимодействия в процессе обучения;

✓ описание процесса достижения планируемого результата обучения;

✓ составная процессуальная часть дидактической системы.

Технология обучения – это процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы её теоретические основы, концепция, цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля.

Таким образом, *технология обучения может быть определена как система методов, специфичных средств и форм обучения для тиражируемой реализации заданного содержания образования*.

К технологиям обучения предъявляются следующие общие требования[1]:

✓ трансформация содержания образования в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучающиеся; этот проект включает в себя характеристику ориентировочной основы деятельности, ее мотивационное и операциональное обеспечение;

✓ представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере);

---

[1] Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

✓ представление способов решения задач из данной предметной сферы;

✓ построение обучения в виде достаточно жесткой последовательности учебных действий и ситуаций;

✓ выявление способов взаимодействия участников образовательного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении технологизируемого фрагмента процесса обучения;

✓ мотивационное обеспечение технологий на основе создания возможностей самореализации обучающихся;

✓ использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации.

Таким образом, объектами технологизации в образовательной деятельности должны выступать: цели, содержание, организационные способы восприятия, переработки и представления информации, формы взаимодействия субъектов, процедуры их личностно-профессионального поведения, самоуправления и творческого развития.

Продуктами технологизации образовательного процесса (с точки зрения обучающегося) могут выступать личностные, социальные и профессионально значимые алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых служит успешность и конкурентоспособность выпускников образовательных организаций высшего образования.

Признаками технологичности образовательного процесса являются[1]:

✓ детальное описание образовательных целей;

✓ проектирование (поэтапное описание способов достижения заданных результатов;

✓ системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации;

✓ системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;

✓ гарантированность достигаемых результатов;

✓ воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;

✓ оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

Оптимальным предполагается такой способ проектирования и организации образовательного процесса, при котором:

---

[1] Андреев А.А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика): учеб. пособие. – М.: МЭСИ, 2000. Ч. 2. С. 9.

✓ основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучающихся;

✓ преподаватель выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации;

✓ информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;

✓ обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

2. Методы и приемы обучения

Организация учебных действий обучающихся – один из главных компонентов в структуре процесса обучения. Система этих действий включает в себя: восприятие образовательного материала; его осмысление; запоминание; применение усвоенных знаний на практике; повторение, обобщение и систематизацию изучаемого материала. Методика процесса обучения охватывает методы, формы и средства обучения.

Контрольно-регулировочный компонент обучения подразумевает одновременное осуществление контроля преподавателем за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроля обучающихся. Контроль проводится с помощью устных, письменных, лабораторных и других практических задач, путем проведения опросов, зачетов и экзаменов.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку обучающихся достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин отклонений, проектирование новых задач.

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос «как учить?» выводит педагогических работников на выбор методов обучения, которые позволяют достичь поставленные цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение осознанием мотивов и способов познавательной деятельности. Метод – сердцевина образовательного процесса, связующее звено между запланированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства» является, наряду с содержанием, наиболее творческой, позволяющей педагогу использовать нестандартные, инновационные, интерактивные способы организации занятий.

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Метод обучения (буквально – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения часто по-

нимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Понятие «метод» является одним из фундаментальных понятий образовательного процесса. В нем отражаются сущностные характеристики той реальности, которую педагогика изучает, и по отношению к которой она разрабатывает (проектирует) различного рода средства (способы) воздействия. Характеристике педагогической реальности с позиций понятия «метод обучения» посвящена обширная литература. Рассмотрим ряд позиций, которые в определенной мере дополняют друг друга и поэтому должны быть приняты во внимание. Итак, метод обучения – это:

- ✓ аспект целостного педагогического процесса, характеризующий систему воспроизводящихся, устойчивых признаков деятельности его участников;
- ✓ аспект индивидуальной профессионально-педагогической деятельности, характеризующий устойчивую систему приемов оперирования учебной информацией, регулирования учебно-познавательной деятельности;
- ✓ аспект индивидуальной учебно-познавательной деятельности, характеризующий сложившиеся у субъекта способы порождения новообразований в структуре его опыта в типичных условиях его организации;
- ✓ способ управления учебно-познавательной деятельностью путем выбора педагогически целесообразных форм представления образовательного материала и вариантов его развертывания в рамках образовательного времени;
- ✓ нормативно-ценностная модель организации образовательного процесса, предписывающая определенную схему построения профессионально-педагогической деятельности;
- ✓ система общих признаков учебно-познавательной деятельности, присутствующих в работе обучающихся с одним и тем же педагогом;
- ✓ система рефлексивно выделяемых признаков педагогической деятельности, ориентирующейся на определенные модели осуществления познавательной деятельности;
- ✓ определенный вариант выбора системы факторов, учитываемых (принимаемых во внимание) при регулировании познавательной деятельности;
- ✓ аспект функционирования педагогической системы, характеризующий способ достижения инструментальных (промежуточных) и терминальных (конечных) целей.

Общим для всех перечисленных подходов является то, что в каждом из них, так или иначе, подразумевается наличие трех групп признаков, характеризующих, во-первых, учебно-познавательную деятель-

ность, во-вторых, педагогическую деятельность и, в-третьих, предмет совместной деятельности участников педагогического процесса. Поэтому для того чтобы задать, выбрать или описать практически реализованный в тех или иных условиях метод обучения, требуется указать признаки, принадлежащие всем трем подмножествам. Многообразие возможных методов обучения – это многообразие вариантов выбора признаков, принадлежащих этим подмножествам[1].

Структура методов обучения включает прежде всего объективную и субъективную части. В объективной части отражаются общие для всех методов дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, которые обязательно присутствуют в любом методе, вне зависимости от его использования различными педагогами. Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся, конкретными условиями педагогической деятельности. Как многомерное образование, метод обучения имеет много сторон. В связи с этим появляется множество классификаций методов на основе одного или ряда общих признаков.

Методы выполняют функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов.

В классической дидактике сложилось несколько классификаций методов обучения: по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности, по содержанию деятельности субъектов педагогического процесса. Каждая из классификаций отражает определенный аспект процесса обучения, и пока построить некую общую классификацию, системно отражающую все аспекты, не удалось, хотя предпринимались интересные попытки разработки многомерной классификации[2].

Рассмотрим сущность и особенности основных классификаций *методов обучения.*

1. Традиционная классификация методов обучения, в качестве общего признака которой выступает источник знаний (практика, наглядность, слово, книга, видео- в сочетании с компьютерными систе-

---

[1] Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. С. 6.

[2] Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновац. технологий, 2012. – 608 с.

мами). В данной классификации выделяются пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод.

Каждый из этих общих методов имеет модификации (способы выражения). Разновидностями *практического метода* являются: опыты; упражнения практические задания; тренинги; деловые игры; анализ и решение конфликтных ситуаций и т. д.; *наглядного метода* – иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучаемых; *словесного метода* – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут.

Методы работы с книгой подразделяются на следующие виды: чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование.

Разновидностями видеометода выступают: просмотр, обучение, упражнение под электронным контролем, контроль.

2. Классификация по назначению (в качестве основного признака выступают последовательные этапы процесса обучения). Выделяются следующие методы: приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки.

3. Классификация по типу познавательной деятельности. Различают объяснительно-иллюстрированный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический (частично поисковый) и исследовательский типы.

На основе исторического опыта, существующей педагогической практики и педагогических исследований выделяются следующие методы обучения: рассказ (рассказ-выступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение); беседа (вводная, беседа-сообщение, закрепляющие беседы, контрольные беседы); лекция; дискуссия; работа с книгой; демонстрация; иллюстрация; видеометоды; упражнения; лабораторный метод; практический метод; познавательная игра; метод программированного обучения; обучающий контроль; ситуационный метод.

Наибольшее распространение в дидактике получила следующая классификация методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля эффективности образовательного процесса.

Рассматривается также классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся. Исходя из того, что успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучающихся, от характера их деятельности, именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. В данной классификации рассматривается пять методов обучения:

- ✓ объяснительно-иллюстративный;

- ✓ репродуктивный;
- ✓ проблемного изложения;
- ✓ частично-поисковый, или эвристический;
- ✓ исследовательский.

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

Репродуктивный метод обучения – метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила, в данном случае деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, то есть выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

Метод проблемного изложения в обучении представляет ситуацию, при которой, используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. В данной ситуации обучающиеся находятся в роли свидетелей и соучастников научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими обучающимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерным и) и учебными пособиями.

Исследовательский метод обучения – метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучающиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. В данном случае проявляются инициатива, самостоятельность и творческий поиск в исследовательской деятельности. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования

По типу организации и управления познавательной деятельностью обучающихся рассматриваются следующие методы.

Словесные – являются наиболее распространенной группой методов обучения, применяются на всех ступенях и формах обучения. Группа словесных методов включает такие виды, как лекция, беседа, дискуссия, инструктаж и др. Словесные методы обучения позволяют сообщить большой объем информации в сжатые сроки. Данный метод формирует речь, словесно-логическое мышление. В процессе беседы, дискуссии формируется самостоятельность и познавательная активность.

Наглядные методы. Источником знаний является образ, наглядное представление объекта изучения в виде схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов. К наглядным методам относятся: иллюстрация – показ и организация познавательной деятельности на основе экспонируемого объекта (статического); демонстрация – показ динамических моделей, приборов, позволяющих наблюдать процессы, измерять их, обнаруживать их существенные свойства.

Сочетательное применение наглядных и словесных методов основано на связи первой и второй сигнальной системы. По своей функциональной направленности наглядные методы обеспечивают восприятие предмета изучения и формирования представления о нем. Данный метод создает условия для освоения существенных характеристик наблюдаемого явления, не ограничиваясь внешними, несущественными чертами. Другими словами, наглядность через восприятие и представление должна вести к формированию понятий, законов, теорий.

Практические методы. Источником знания является практическая деятельность обучающихся. Она обеспечивает не только закрепление и использование знаний, но формирует опыт, умения и служит интеллектуальному, физическому и нравственному развитию. К практическим относятся такие методы, как упражнение, практическая или лабораторная работа. Упражнение представляет собой многократное выполнение учебных действий с целью отработки умений и навыков и формированию компетенций. Применение данного метода подчинено определенным требованиям к обучающимся, а именно – уяснение ими целей, операций и результатов; исправление ошибок в выполнении; доведение выполнения до степени, гарантирующей устойчивые результаты. Лабораторная работа предполагает проведение различного рода экспериментов, позволяющих изучать процессы в рамках, обозначенных учебным кабинетом или лабораторией. Практическая работа отражает выполнение заданий по обработке изученного материала. Основной целью метода является применение знаний, формирование умений и компетенций, организационных и других навыков деятельности в определенной сфере.

Далее рассмотрим классификацию методов обучения в зависимости от роли обучающегося в процессе обучения – пассивные, активные и интерактивные.

Пассивный метод обучения определен формой взаимодействия преподавателя и обучающегося, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом образовательного занятия, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей. Взаимоотношения преподавателя с обучающимися в пассивных формах учебных занятий осуществляются посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения обучающимися образовательного материала пассивный метод считается малоэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые положительные стороны, которые определены относительно быстрой подготовкой к учебному занятию со стороны преподавателя и возможностью преподнести сравнительно большее количество образовательного материала в ограниченных временных рамках занятия.

В педагогическом процессе всё большую значимость приобретают методы обучения, которые по своему содержанию и способам применения невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности обучающихся. Обычно их называют *активными методами*[1].

Активный метод – это форма взаимодействия обучающихся и преподавателя, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе образовательного занятия. При этом обучающиеся являются не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса. Значительный вклад в развитие активности обучающихся внесли такие ученые-исследователи, как А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви. В частности, А.М. Матюшкин не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы обучающихся, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и обучающихся, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений[2].

Таким образом, методы активного обучения как средство развития познавательной активности обучающихся можно разделить на три

---

[1] Панфилова А.В. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. С. 37.

[2] Огольцова Е.Г, Хмельницкая О.М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: материалы регион. науч.-практ. интернет-конф. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. С. 129–133.

группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формирования мышления. В данном случае это методы программного обучения, проблемного обучения и интерактивного (коммуникативного) обучения. Особенность активных методов обучения состоит в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

В основе проблемного метода положена преднамеренная постановка перед обучающимися учебно-познавательных задач, ситуаций, противоречий, решение которых организуется в основном силами самих участников занятия. В результате достигается учебно-воспитательный и развивающий эффект, вызывающий у обучающихся интеллектуальную удовлетворенность, интерес и потребность в решении новых, более сложных проблем оперативно-служебной деятельности.

Технология использования проблемного метода складывается из следующих составляющих:

1. Постановка учебной проблемы (задачи) и побуждение обучающихся к ее решению.

2. Понимание обучающимися сущности проблемы и её внутреннее «принятие», то есть формирование у них установки (мотивации) на поиск её решения.

3. Процесс поиска решения проблемы, включающий анализ сложившейся ситуации, актуализацию качеств ума, знаний и умений, выдвижение гипотез, их обсуждение и оценку аргументированности, проверку продуктивности принятых решений, определение итогового результата, его всестороннюю оценку с точки зрения требований, предъявляемых к характеру подобного рода учебных задач.

Разновидностями проблемного метода обучения являются: проблемное изложение образовательного материала; частично-поисковый (эвристический) метод; частично-исследовательский (экспериментальный) и учебно-исследовательский методы. Эти частные методы обозначены по мере возрастания сложности их применения, что обусловливает появление соответственно четырёх уровней проблемности.

Первый уровень – проблемное изложение образовательного материала. Преподаватель в ходе занятия периодически создаёт проблемные ситуации, рассуждая и как бы споря с самим собой, приглашая обучающихся к размышлению над проблемой. При этом он руководит поиском их решения, раскрывая логику его нахождения, показывая противоречия и аргументируя каждый шаг рассуждений. Это привлекает внимание обучающихся, помогает вести внутренний диалог с преподавателем, воспроизводить ход его рассуждений. Тем самым у них формируется умение видеть проблему, способность критически и альтерна-

тивно мыслить. В то же время на этом уровне не обеспечивается поисковой творческой деятельности, развитие умений самостоятельно определять и осмыслять проблему, творчески подходить к её решению.

Второй – частично-поисковый (диалогический) уровень проблемности характерен тем, что выдвижение и формирование преподавателем проблемы сопровождается поиском обучающимися её решения. Наиболее продуктивен тот путь на семинарах, где имеется возможность обучающимся точно воспроизвести проблему, построить гипотезу, найти варианты решения, проверить и оценить результаты.

Третий уровень – (частично-исследовательский, эвристический) предполагает выдвижение преподавателем проблемы, создание на ее основе конкретных профессиональных ситуаций с тем, чтобы обучающиеся самостоятельно определили пути и способы их решения. В этом процессе преподавателю важно поддерживать творческий поиск обучающихся, помогать им в углублении знаний и развитии профессиональных компетенций. Данный уровень проблемности характерен для практических и лабораторных занятий.

Четвертый – учебно-исследовательский уровень проблемности обучения связан с отбором преподавателем нового, незнакомого обучающимся материала, который предлагается для коллективного творческого поиска путем самостоятельного выдвижения и формулировки проблемы, создания проблемных ситуаций, их решения. Это наиболее высокий уровень проблемности, развивающий у обучающихся творческие способности. Он, как правило, используется на комплексных занятиях, в ходе игр и учений.

Внедрение проблемной многоуровневой технологии в образовательных организациях высшего образования – перспективный путь повышения качества обучения кадров, развития прежде всего мыслительных способностей обучающихся, проявляющихся в умении анализировать ситуации, выявлять в них зависимости, делать аргументированные выводы, предвидеть последствия принимаемых решений, мыслить оригинально, нестандартно.

Таковы наиболее перспективные методы активного обучения. Применяются также специализированные методы, обусловленные особенностями оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел[1]. Среди них – решение профессиональных задач, специализированные упражнения на принятие решений в различных профессиональных ситуациях, по овладению передовыми высокопрофессиональными приёмами и способами работы и др.

---

[1] Филипенкова Н.Ю., Петров В.Е., Байдиков В.В. Проведение психологи-ческого тренинга с использованием метода моделирования профессиональных ситуаций: учеб.-метод. пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2013. С. 5.

Активных методов в педагогики существует множество, одним из них является интерактивный метод. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивный метод. «Интерактив» от английского слова «*interact*», *inter* – взаимный, *akt* – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем- или с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения[1]. Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Суть данного метода заключается в том, чтобы практически все обучающиеся были не только вовлечены в процесс познания, но и имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. К таким методам могут быть отнесены:

- ✓ эвристическая беседа (нахожу, открываю, отыскиваю);
- ✓ метод дискуссии;
- ✓ метод «мозгового штурма»;
- ✓ метод круглого стола;
- ✓ метод деловой игры;
- ✓ кейс-метод (анализ и решение конкретных ситуаций);
- ✓ конкурсы практических работ с их обсуждением, и др.

В образовательном процессе нередко практикуется применение эвристических методов обучения, то есть способов организации продуктивных процессов мышления обучающихся с целью построения новых действий в новых ситуациях. Использование этих методов сокращает время решения дидактических задач по сравнению со способом полного, ненаправленного перебора возможных альтернатив. Правда, получаемые решения не всегда наилучшие, но, как правило, допустимы, обеспечивают достижение поставленной цели.

Учебная эвристическая деятельность развивает у обучающихся способности понимать и творчески использовать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, систематизировать учебную информацию и применять ее в эвристическом поиске, адаптироваться к новым условиям учебной деятельности и предвидеть ее результаты, прогнозировать свою интеллектуальную деятельность, принимать обоснованные решения на основе эвристических операций с последующей их логической проверкой.

[1] Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. С. 138.

Эвристическая деятельность эффективна, если обучающийся обладает: умением оценивать свои мыслительные действия, их рациональность, экономичность; настойчивостью и способностью доводить решение задачи до логического завершения. Она осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Эвристические правила – это рекомендации к выбору возможного варианта действия в условиях альтернативного поиска (более легкое предпочтительнее более трудному, более знакомое предпочтительнее менее знакомому, целое предпочтительнее части целого, более близкая информация предпочтительнее более далекой, и т. п.).

Эвристические операции есть не что иное, как операции мыслительные (анализ, синтез, аналогия, обобщение и т. д.). Эвристическая стратегия направляет деятельность обучающегося по пути нахождения оптимального решения задачи.

Все эти элементы эвристической деятельности – достаточный инструментарий для решения учебных задач в условиях образовательной организации высшего образования.

В основе эвристической беседы лежит коллективное мышление или беседа (как поиск ответа на проблему). В педагогике данный метод принято считать методом проблемного обучения. Дискуссия как метод обучения представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы. Данный метод используется на групповых формах занятий, семинарах, практических занятиях. Иногда в практике используются лекции-дискуссии, когда лектор по ходу занятия обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов. Данной ситуации характерно создание психологической атмосферы коллективного размышления и готовности внимательно слушать рассуждения лектора, отвечающего на дискуссионный вопрос с учетом сложившейся ситуации.

Наиболее широко применяемым эвристическим методом является *метод «мозгового штурма»* (брейнсторминг), активизирующий коллективную творческую деятельность. Мозговой штурм, или метод психологической активизации коллективной творческой деятельности, был разработан американским предпринимателем, изобретателем и психологом А. Осборном в 1953 году для получения новых идей. Мозговой штурм широко применялся в 1950-х годах в таких странах, как США и Франция, преимущественно при обсуждении технологических задач, а также проблем планирования и прогнозирования[1].

[1] Панфилова А.В. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. С. 62–63.

Технология его применения выглядит следующим образом: ведущий объединяет группу общей задачей, разными способами снимает опасение критики со стороны всех участников занятия (страх насмешек, критики тормозит творческую активность, мышление и инициативу в группе), организует игровую обстановку, стимулирует выдвижение гипотез и генерацию идей.

Характеристика технологических этапов:

- ✓ условия задачи формируются в общих чертах;
- ✓ группа обучающихся – «генераторов идей» за отведенное учебное время выдвигает максимальное количество гипотез, причем любых – фантастических, явно несостоятельных, парадоксальных, развивающих и дополняющих одна другую. Доказательств не требуется, все идеи записываются. Запрещена любая критика. Важно, чтобы участники «штурма» были психологически раскованны, релаксированы;
- ✓ группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез, отсеивая нереальные и несерьезные варианты;
- ✓ если задача в процессе «штурма» не нашла решения, она может быть предложена тем же обучающимся в измененном виде;
- ✓ для активизации процесса выдвижения идей в ходе «штурма» используются различные приемы: инверсия (сделай наоборот), эмпатия (сделай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия и др;
- ✓ гипотезы оцениваются по принятой (обычно 10-балльной) шкале, и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Выдвижение идей и их экспертную оценку осуществляют разные люди.

Модификациями мозгового штурма являются: письменный (задача формируется письменно), индивидуальный (процесс осуществляется одним лицом с оценкой своих идей через определенное время – 3–5 дней), обратный (на основе максимальной критики, раскрывающей противоречия, недостатки высказанных гипотез).

К эвристическим методам относятся также *синектический метод* (синектика – система методов психологической активизации процессов нахождения решения проблемы). Методика его применения аналогична «мозговому штурму». Отличие в том, что он применяется по отношению к обучающимся, не имеющим опыта творческой деятельности. Для этого целесообразно создавать постоянные группы из 5–7 человек, накапливающих приемы и способы творческих действий. С ними проводится специальная подготовка в профессиональном и психологическом направлениях. Цель одна – попытаться найти творческое решение поставленной проблемы. Реализуется эта цель на специальной сессии синекторов. Структурная схема синектического заседания может быть

представлена в следующем виде: постановка проблемы в общем виде, её анализ с целью ознакомления, отсеивание первых решений, понимание проблемы, вызывающий аналогию вопрос, генерирование аналогий, их развитие и обыгрывание, выявление значимости и использование аналогий применительно к проблеме для генерирования новых идей, выбор альтернативы, выдвижение новой идеи при отрицательной оценке альтернативной, развитие новой идеи при ее позитивной оценке.

Метод «круглый стол» используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и направлений деятельности.

Особого внимания заслуживает *метод «деловой игры»*[1], заключающийся в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит на «моделях», а не на реальных объектах обучить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Технология проведения деловой игры заключается в следующем: обеспечить воздействие на психологию обучающихся таким образом, чтобы моделировались, тщательно анализировались все отношения, возникающие в процессе профессиональной деятельности. То есть с организационной точки зрения проведение деловой игры представляет собой развертывание особой имитационной деятельности на основе модели, воссоздающей условия и динамику возникновения, протекания и разрешения рассматриваемой учебной проблемы.

Постоянно расширяющаяся практика использования деловых игр диктует необходимость специального исследования проблем эффективности их воспитательного и обучающего воздействия. В силу своих дидактических возможностей – активного развивающего характера, непосредственного общения на фоне изменяющейся служебной обстановки, деловые игры оказываются в большей степени продуктивны в качестве средства совершенствования профессионально значимых качеств обучающихся. Дело в том, что деловая игра является своеобразным конгломератом двух реальностей: процесса профессиональной деятельности как такового, и отношений, возникающих в нём. Усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций осуществляются как бы наложенными на канву профессиональной деятельности в её предметном и социальном аспектах. Знания усваиваются не абстрактно, не для какого-то гипотетически перспективного применения, а в реальном для участников информационном поле, в динамике развития сюжетных действий, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре обучающийся приобретает

[1] Огольцова Е.Г., Хмельницкая О.М. Указ. соч. С. 129–133.

навыки интеллектуального взаимодействия, создаёт ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

В деловой игре при её конструировании и применении реализуются, помимо общепедагогических, и частные педагогические принципы:

- ✓ имитационного моделирования конкретных ситуаций оперативно-служебной деятельности;
- ✓ игрового моделирования содержания и форм оперативно-служебной деятельности;
- ✓ совместной деятельности;
- ✓ многоплановости в организации игры;
- ✓ педагогического управления.

Эти принципы отражают суть игрового процесса обучения, его составных частей, логики и внутренних связей, становятся эффективным фактором их системного применения. Педагогические наблюдения над проводимыми игровыми методами занятий показывают, что педагогическое своеобразие и полезность игры теряются в случае, если преподаватель стремится реализовывать только учебные, либо только игровые цели. И в первом, и во втором случае снижается формирующий эффект игры. Усилить же его возможно только тогда, когда в процессе занятия акцентируется внимание на интеллектуально-развивающем компоненте занятия как своеобразном системном объединении всех частных целевых установок.

В развитии профессиональных качеств обучающихся деловая игра обладает следующими возможностями:

- ✓ обеспечивает систематизацию изученного материала и его представление в имитационной модели, приближенной к реальности;
- ✓ воссоздает структуру и функции отдельных компонентов будущей служебной деятельности;
- ✓ приближает обучающихся к реальным условиям возникновения потребностей в знаниях, в путях и способах добывания, сохранения, использования этих знаний, что, в свою очередь, обеспечивает осмысленность процесса учебы, личную активность, возможность сознательного перехода от эмоциональной мотивации к профессиональной;
- ✓ объединяет обучающий и воспитывающий эффекты педагогического процесса;
- ✓ обеспечивает, в конечном счете, переход от организации и регуляции интеллектуальной деятельности к саморегуляции и самоорганизации деятельности.

В силу этих обстоятельств деловые игры целесообразно проводить преимущественно после того, как обучающиеся будут в достаточной степени ориентированы в существе требований к предстоящей деятельности, уяснят ее сущностные основы, овладеют ключе-

выми понятиями и категориями. Эти требования должны быть соблюдены, в противном случае сама деловая игра лишится своих обучающих функций и не даст должного эффекта.

В общих чертах структурная схема деловой игры может быть представлена следующим образом: методическое обеспечение игры, игровая модель, техническое обеспечение игры, игровые цели, комплект ролей и функций игроков сценарий игры, правила игры анализ процессов, протекающих в ходе решения учебной проблемы, дидактические цели, предмет игры, модель взаимодействий, система оценивания, имитационная модель.

Предложенная трактовка существа рассматриваемого метода дает основание утверждать, что имитационная модель в совокупности своих составляющих отражает выбранный фрагмент реальной действительности и требует от преподавателя умелого управления прежде всего активностью, конструктивностью и самостоятельностью обучающихся. Игровая модель, в свою очередь, являясь социальным контекстом имитируемой деятельности, требует от участников игры умения увидеть сложившуюся ситуацию, проявить собственные качества ума. Таким образом, профессиональная подготовка, осуществляемая в ходе деловой игры, носит достаточно разносторонний и предметный характер, способствует развитию творческого мышления, формированию индивидуального стиля оперативно-служебной деятельности.

«Кейс-метод» является наиболее эффективным и распространенным методом организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу жизненных и профессиональных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучающийся должен определить, существует ли проблема, в чем она выражена, а также свое отношение к ситуации.

В продолжение вышесказанного необходимо отметить, что в арсенале интерактивного подхода в обучении определяются также:

- ✓ творческие задания;
- ✓ работа в малых группах;
- ✓ обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- ✓ использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- ✓ социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- ✓ изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», использование вопросов, сократический диалог);
- ✓ тестирование;

- ✓ разминки;
- ✓ обратная связь;
- ✓ дистанционное обучение.
- ✓ обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений);
- ✓ разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);
- ✓ тренинги;
- ✓ коллективные решения творческих задач;
- ✓ моделирование профессиональных ситуаций;
- ✓ ролевая игра;
- ✓ метод проектов;
- ✓ метод обучения в парах (спарринг-партнерство) и др.

Таким образом, интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет на только к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но и к возникновению значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового общения обучающиеся не только критически мыслят, решают сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, но и взвешивают альтернативные мнения, принимают продуманные решения, участвуют в дискуссиях и общаются с другими людьми.

В педагогической науке выделяются от 20 до 30-ти признаков, влияющих на выбор методов, из которых 6 являются основными, в том числе:

- ✓ закономерности и принципы обучения;
- ✓ содержание и методы определенной науки в целом и учебной дисциплины в частности;
- ✓ цели и задачи обучения;
- ✓ учебные возможности обучающихся (возрастные, подготовленности, особенности образовательного коллектива);
- ✓ внешние условия (географическое, служебное окружение);
- ✓ возможности преподавателя (опыт, уровень педагогического мастерства, знание процесса обучения).

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Применение каждого метода обучения обычно сопровождается приемами и средствами.

Широко распространенными понятиями в дидактике являются также понятия «прием обучения».

Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания обучающиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и обучающихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

3. Средства обучения

Средства и методы обучения тесно связаны между собой и всегда используются в сочетании друг с другом, поэтому в теории образования они составляют единую систему.

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом образовательного процесса. Долгое время традиционные методы базировались на слове, но в связи с ростом информации, технологизации общества возникает необходимость использовать другие средства обучения.

Под средствами обучения понимается различные материалы и орудия образовательного процесса, благодаря которым более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения. Главное дидактическое назначение средств – ускорить процесс усвоения образовательного материала, то есть приблизить образовательный процесс к наиболее эффективным характеристикам.

Средства обучения – это материальный или идеальный объект, расположенный между преподавателем и обучающимися и используе-

мый для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности.

К педагогическим средствам относятся: учебно-лабораторное оборудование; учебно-производственное оборудование; дидактическая техника; учебно-наглядные пособия; технические средства обучения и автоматизированные системы обучения; компьютерные классы; организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и т. п.).

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование. В качестве идеальных средств обучения выступают общепринятые системы знаков, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т. п.), учебные компьютерные программы, организующе-координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данной образовательной организации, система требований.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно квалифицировать по различным основаниям: по их свойствам; субъектам деятельности; влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; их эффективности в образовательном процессе.

По субъектам деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания (средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля); средства учения (средства усвоения образовательного материала, средства закрепления и повторения, средства оценки и самооценки знаний).

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности современных средств обучения. Технические средства обучения (ТСО), подходы к их классификации могут быть самыми разнообразными. В учебно-воспитательном процессе они являются носителем информации различного плана. ТСО объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся. Исходя их разнообразия устройств ТСО, функциональных возможностей, способов предъявления информации существуют следующие классификации:

1) по функциональному назначению;

2) по принципу устройства и работы (механические, электро-механические, оптические, звукотехнические, электронные и комбинированные);

3) по роду обучения (для индивидуальной, групповой и поточной видов работы);

4) по логике работы (разнообразные режимы работы в зависимости от качества и объема обратной связи);

5) по характеру воздействия на органы чувств (визуальные, аудиосредства и аудиовизуальные средства);

6) по характеру предъявления информации (экранные, звуковые и экранно-звуковые средства).

В процессе учебной деятельности к техническим средствам обучения предъявляют существенные требования: функциональность (способность аппаратуры обеспечивать необходимые режимы работы), педагогичность (соответствие возможностей технического средства тем формам и методам образовательного процесса), эргономность (удобство и безопасность эксплуатации) и эстетика (гармония формы, целостность композиции, товарный вид).

Материально-техническая оснащенность образовательного процесса позволяет качественно, на более высоком уровне использовать возможности разнообразных форм и средств подачи учебной информации, контроля, оценки и коррекции результатов обучения. Требования к материально-техническому обеспечению учитывают интегративные возможности использования информационно-коммуника-ционных технологий в процессе обучения. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса должно быть достаточным для эффективного решения всех задач обучения. Указанные требования способствуют развитию научной организации педагогического труда, которая направлена на непрерывное, планомерное совершенствование образовательного процесса на основе использования достижений науки и передового педагогического опыта, улучшения условий и качества обучения и воспитания.

Структурные компоненты материально-технического оснащения образовательного процесса составляют:

- ✓ дидактические материалы в виде книгопечатной продукции (библиотечный фонд);
- ✓ демонстрационные печатные, аудио-, видео-, компьютерные и другие пособия;
- ✓ средства для подачи учебной информации и контроля качества знаний;
- ✓ лабораторное оборудование для различных учебных курсов;
- ✓ мебель для оснащения учебных аудиторий и прочих целей;

- ✓ средства безопасности;
- ✓ хозяйственные товары.

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной информации, составляют систему, производную от учебной программы. Поэтому немаловажным остается вопрос оснащения учебных помещений, которые должны соответствовать следующим требованиям[1]:

- ✓ размер площадей учебных кабинетов, лабораторий и других помещений должен позволять оборудование и мебель в соответствии с научно обоснованными нормами;
- ✓ оснащение учебных кабинетов, лабораторий оборудованием, механизмами и приспособлениями, инструментами должно соответствовать определенному уровню развития техники;
- ✓ конструкция мебели и другого оснащения учебных кабинетов, лабораторий, мастерских должна соответствовать требованиям эргономики, физиологии и эстетики;
- ✓ рабочие места обучающихся, преподавателей должны быть оснащены всеми средствами, необходимыми для качественного проведения образовательного процесса, и способствовать сокращению потерь образовательного времени и прочному усвоению знаний, умений и навыков;
- ✓ в оснащении и оформлении учебных аудиторий, лабораторий и других помещений образовательных организаций должно быть соблюдено требование единого современного эстетического стиля;
- ✓ обеспечение образовательного процесса материалами, инструментами, заготовками, документацией, учебной и справочной литературой должно быть своевременным.

В этой связи можно сказать, что материально-техническая оснащенность образовательного процесса – достаточно сложная подсистема процесса обучения; он предъявляет к ней достаточно высокие требования, которые обеспечивают ее функцию в процессе обучения как способствующую эффективной передаче учебной информации.

Современная техника и оборудование открывают перед преподавателем большие возможности для непрерывного повышения эффективности образовательного процесса. Но какой бы совершенной ни была техника, главной фигурой в организации образовательного процесса остается преподаватель. Используются ли технические средства информации или автоматизированные обучающие системы, преподаватель остается видимым или незримо присутствующим организатором процесса обучения – создателем дидактических материалов, автором сценария или обучающей программы, учебника или лабораторной установки.

---

[1] Найниш Л.А., Люсев В.Н. Инженерная педагогика: науч.-метод. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013. С. 34.

Средства обучения наряду с живым словом преподавателя являются важным компонентом образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы любой образовательной организации. Речь как средство обучения многоаспектна: она отражает уровень умственного развития говорящего, опосредует процессы восприятия, воздействует и управляет, обеспечивает познание и общение, выражает отношение и позицию личности к информации и слушателям. В процессе овладения лингвистическими средствами речь преподавателя является образцом для обучающихся, она не только средство изложения учебной информации, но и средство управления вниманием, средство образования представлений и понятий.

Общение в педагогической деятельности – это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений преподавателя и обучающегося, обуславливающих успешность обучения и воспитания. Акцентируя внимание на содержательном взаимодействии преподавателя и обучающегося – так называемом дидактическом общении, – заметим, что определенные аспекты этой проблемы изучал Б.Г. Ананьев, в работах которого неоднократно отражено положение о том, что само взаимодействие на учебном занятии (по его терминологии – «взаимообщение») будет существенно меняться в зависимости от целей, задач, типа образовательного занятия.

Основными формами педагогического общения во взаимодействии «преподаватель – обучающийся» являются монолог (форма высказывания без ориентации на собеседника); диалог (предполагает свободное владение речью, чуткость к невербальным сигналам, способность отличать искренние ответы от уклончивых, умение задавать вопрос себе и другим); дискуссия (публичный спор, целью которого являются выяснение и сопоставления разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса); полилог (обмен мнениями по какой-либо определенной теме, где каждый участник высказывает свою точку зрения).

В диалогических отношениях существуют две формы диалога – внутренний и внешний. Для их возникновения необходимо создание педагогом специальных условий. При создании условий для внутреннего диалога можно проектировать ситуационные задачи следующего характера: выбор решения из альтернатив; разрешение проблемных ситуаций; поиск суждений относительно определенного факта или явления; решение задач неопределенного характера (не имеющих однозначного решения); выдвижение гипотез и предположений. Для создания условий внешнего диалога проектируются: вопросительный образ общения; обмен мнениями, идеями, позициями; дискуссии; коллективная генера-

ция идей; оппонирование идей, предложений, доказательств; полифункциональный анализ идей и гипотез; творческие мастерские. Для стимулирования внешнего диалога заранее предполагается для каждого из участников: противоречивость; возможность оценки; вопросительность; возможность выразить свою точку зрения.

Проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций его участников. Если преподаватель не занимает открытой позиции, диалог нарушается и носит искусственный характер, возникает несогласование формы и внутреннего содержания общения.

Дискуссия (лат. *discusso* – исследование, рассмотрение, разбор) считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. Дискуссия в педагогическом процессе – это обмен мнениями по вопросам в соответствии с более или менее определенными правилами проведения и с участием всех или только некоторых присутствующих на занятии. При массовой дискуссии все члены, за исключением преподавателя, находятся в равном положении. Здесь не выделяют особых докладчиков и все присутствуют не только в качестве слушателей. Специальный вопрос обсуждается в определенном порядке, обычно в соответствии со строгим или несколько видоизмененным регламентом занятия, который определяется преподавателем.

Групповая дискуссия заключается в обсуждении вопросов специально выделенной группой и аудиторией. Цель групповой дискуссии – представить возможное решение проблемы или обсудить противоположные точки зрения по спорным вопросам. Но обычно она не разрешает спора и не склоняет аудиторию к какому-либо единообразию действий.

Полилог как форма общения особенно эффективен в том случае, если возникает необходимость разъяснить какой-либо вопрос, осветить проблему.

Таким образом, педагогическое общение как особый вид творчества в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние обучающегося, в организации взаимоотношений с обучающимися, в искусстве воздействовать на партнера по общению, управлять собственным психическим состоянием.

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- ✓ от закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- ✓ общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- ✓ конкретных образовательно-воспитательных задач;
- ✓ уровня мотивации обучения;
- ✓ особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- ✓ содержания материала;

- ✓ времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- ✓ количества и сложности образовательного материала;
- ✓ уровня подготовленности обучающихся;
- ✓ возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- ✓ сформированности у обучающихся учебных навыков и компетенций;
- ✓ типа и структуры занятия;
- ✓ количества обучающихся;
- ✓ интереса обучающихся;
- ✓ взаимоотношений между преподавателем и обучающимися, которые сложились в процессе образовательного труда (сотрудничество или авторитарность);
- ✓ материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- ✓ особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение технологии обучения.
2. Какие требования предъявляются к технологиям обучения?
3. Назовите признаки классификации методов и соответствующие каждому методы обучения.
4. Что относится к средствам обучения? Назовите наиболее распространенные точки зрения ученых на эту проблему.
5. По каким признакам осуществляется классификация средств обучения? Представьте схемы классификации средств обучения.
6. Каковы особенности использования технических средств обучения?
7. Перечислите причины, от которых зависит выбор методов образовательной деятельности и средств обучения.

Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Интерес возникает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес.

И. Ф. Гербарт

1. Педагогический процесс: целостность, структура, закономерности

Педагогический процесс в дидактике высшей школы рассматривается как наиболее общая категория. Его сущность заключается в специально организованной целенаправленной деятельности всех субъектов воспитания, обучения, развития обучающихся как профессионалов. По своей структуре педагогический процесс включает в себя взаимосвязанные звенья: учебные занятия, систему учебной, самостоятельной деятельности, экскурсионную, культурно-досуговую, спортивно-массовую работу, выполнение служебных обязанностей, общественную деятельность, профессиональную практику обучающихся. Качественное прохождение всех звеньев обеспечивает разностороннюю подготовленность выпускника образовательной организации к профессиональной деятельности.

Целостность педагогического процесса и взаимная обусловленность его звеньев обеспечивается единством цели подготовки специалиста, оптимальным комплексом учебных дисциплин и распределением образовательного времени на их изучение, согласованностью и преемственностью действий педагогического коллектива.

Каждое должностное лицо образовательной организации объективно включено в педагогический процесс и решает в нем свои специфические задачи.

Начальник организует и осуществляет руководство работой всей образовательной организации, отвечая за ее состояние. Его заместители непосредственно руководят учебной и научной работой, воспитанием личного состава. При начальнике образовательной организации создается ученый совет, который обсуждает важнейшие вопросы обучения и воспитания обучающихся. Руководством факультетов, кафедр, служб, общественных организаций реализуются конкретные учебные планы и программы, проводится система воспитательных мер, организуются быт, отдых и досуг обучающихся. Во всех видах деятельности реализуется воспитательный аспект, без чего не может быть эффективным процесс подготовки профессионала.

Центральное место в педагогическом процессе, как уже говорилось, принадлежит преподавателю. Именно он, главным образом в

ходе занятий, активно и целенаправленно воздействует на обучающихся средствами преподаваемой науки, формируя и развивая у них необходимые взгляды, оценки, позиции, образ мышления и поведения. Поэтому чрезвычайно важное значение имеют вопросы комплектования и подготовки научно-педагогических кадров.

Существенное значение в педагогическом процессе имеет учебная группа, объединенная общей целью и совместной деятельностью. Как и в любой группе, в ней всегда имеются более активные обучающиеся и менее активные, организованные в работе и не очень, дисциплинированные и нарушающие установленный порядок. Чем полнее учитываются особенности группы, осуществляется дифференцированный и индивидуальный подход, тем меньше возникает конфликтных ситуаций, быстрее создается благоприятный социально-психологический климат.

Эффективность функционирования педагогического процесса во многом зависит от материально-технической базы образовательной организации: систематическое и активное применение разнообразных технических комплексов и устройств, компьютерной техники, современных приборов, тренажерной аппаратуры.

Педагогический процесс в разных образовательных организациях имеет свою специфику. В частности, профессиональная подготовка кадров для органов внутренних дел характеризуется следующими чертами[1]:

- ✓ четкая профессиональная направленность;
- ✓ рациональное сочетание теоретической и практической подготовки к профессиональной деятельности;
- ✓ моделирование профессиональной деятельности в образовательном процессе;
- ✓ современная учебно-материальная база;
- ✓ согласованность и преемственность в педагогической работе всех должностных лиц образовательной организации.

Структура педагогического процесса, помимо преподавателей и обучающихся, выступающих как его субъекты, включает содержание, организацию и управление, диагностику состояния и критерии эффективности, взаимодействие с социальной и природной средой.

Содержание педагогического процесса определяется теми науками, которые изучаются в образовательной организации. Каждая из них подвергается педагогическому анализу, определению образовательных и воспитательных возможностей. Тщательный отбор образовательного материала, его структурирование дают возможность обучающимся сформировать общекультурные, профессиональные и профессиональ-

[1] Педагогика высшей школы МВД России: учебник / под ред. С.В. Кошелевой. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2003. С. 64–65.

но-специализированные компетенции, повысить уровень общей культуры и культуры профессиональной деятельности.

Структурным звеном педагогического процесса является его организация и управление. Речь идет о формах, методах и технологиях обучения и воспитания, целесообразности их использования, педагогических условиях эффективности. Управление педагогическим процессом осуществляется во всех звеньях, что обеспечивает постоянную обратную связь, продуктивное взаимодействие преподавателей и обучающихся.

Одним из звеньев педагогического процесса является диагностика его состояния и функционирования, изучение его результативности. Педагогическая диагностика осуществляется посредством контроля, проверки и оценки знаний, навыков, умений, компетенций, уровня развития личностных качеств; фиксации результатов деятельности качества педагогического процесса; предполагает наличие четких критериев определения его эффективности. Общепризнано, что основным из них является: отношение обучающихся к образовательной и профессиональной деятельности.

Педагогический процесс в образовательной организации высшего образования – противоречивая, диалектически развивающаяся образовательная категория, в которой проявляются свои законы и закономерности. Противоречия возникают как несоответствие между устаревающими педагогическими воззрениями, организационно-методическими решениями педагогических ситуаций и новыми развивающимися концепциями, методами и факторами воспитания и обучения обучающихся.

Влияние и разрешение противоречий – главная движущая сила педагогического процесса в его развитии и совершенствовании.

Педагогические противоречия обычно делятся на две группы – внешние и внутренние. Первые связаны с несоответствием между педагогическим процессом и социальными (экономическими, нравственными, культурными, бытовыми и т. д.) процессами, вторые – отражают диалектику внутри самого педагогического процесса. Противоречия проявляются в недостаточной связи теории и практики. Внутренние противоречия являются движущей силой собственно педагогического процесса, источником совершения отношений между педагогическими работниками и обучающимися. Их подразделяют на объективные и субъективные. Объективные противоречия проявляются в несоответствии развития личности обучающегося и социально-экономическим условиями его жизни, в противоречии между общественными требованиями и его собственными интересами, между коллективом и личностью, событиями в жизни общества и опытом обучающегося.

Своевременное осознание и разрешение всех видов противоречий – главное условие повышения эффективности педагогического процесса.

Педагогический процесс в образовательной организации носит закономерный, диалектически развивающийся характер. В нем проявляются закономерности различного уровня и порядка: общие законы развития природы, общества и мышления; социологические закономерности; психологические закономерности, формирования личности и учебной группы, познавательной деятельности, кибернетики; собственно педагогические закономерности.

Педагогический процесс – основной путь подготовки профессионала. Эта подготовка ведется индивидуально и в составе учебных групп. Поэтому он организуется и проводится с учетом закономерностей развития личности и коллектива, то есть психологических закономерностей.

Основные из них[1]:

- ✓ ведущая роль в развитии личности и группы социальных условий жизнедеятельности по сравнению с природными, наследственными факторами;
- ✓ развитие личности, образовательного коллектива осуществляется прежде всего в активной деятельности этих субъектов;
- ✓ целостность формирования и развития личности и учебной группы, взаимообусловленность всех их структурных компонентов;
- ✓ зависимость эффективности педагогического процесса от качества учебно-воспитательной работы преподавателей, их авторитета среди обучающихся.

Рассматриваемому процессу присущи педагогические закономерности, отражающие его внутренние связи и отношения. В их числе: многофункциональность процесса, единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообучения), развития (саморазвития) и психологической подготовки. Так, единство воспитания и обучения достигается путем использования в воспитательных целях содержания изучаемых наук, организации и методики учебных занятий, влияния личности преподавателя. Эти факторы объективно стимулируют самосовершенствование личности обучающихся.

В педагогической теории и практике разработаны различные образовательные технологии: проблемно-деятельностного обучения, оптимизации образовательного процесса, поэтапного формирования умственных действий, компетентностно-ориентированного обучения. Все они базируются на усилении проблемности, четком структурировании, программировании, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов педагогических воздействий, использовании компьютерных и тех-

[1] Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под. общ. ред. В.Я. Слепова. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 136 с.

нических средств. В итоге, достигаются позитивные результаты в образовательном процессе.

В настоящее время в рамках реализации компетентностного подхода в обучении складывается новое видение организации его процесса. Так, увеличение доли самостоятельной работы обучающихся и необходимость ее организации на современном информационно-технологическом уровне привели к развитию архитектурных представлений в педагогике. Архитектура процесса обучения определяется как целостная совокупность педагогических форм и средств, используемых преподавателями для увеличения открытости образовательного процесса, которая реализуется в построении (конструировании) определенного типа обучения в образовательных организациях.

Под целостностью педагогического процесса понимается наличие основных структур, которые во взаимосвязи и единстве обеспечивают полноценное его функционирование. Структурами педагогического процесса, образующими целостную педагогическую систему, являются – цель, содержание, средства, формы и методы, условия, взаимодействие субъектов, контроль и оценка (регулирование) хода процесса, его результаты, определение корректив. Каждая структура является неотъемлемым звеном целостного процесса.

Педагогический процесс многофункционален. Основными функциями являются: воспитательная, обучающая, развивающая.

Первым структурным звеном процесса являются его цели. В работе по подготовке к профессиональной деятельности преподаватель всегда ставит перед собой определенные цели. Они могут быть дальними и близкими, основными и сопутствующими. Конкретизируясь в задачах, цели направлены на реализацию всех вышеназванных функций, то есть на разностороннюю подготовку профессионалов. Так, к образовательным задачам относится – овладение обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретение опыта деятельности, развитие способностей, приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни; к воспитательным – профессионально-этические, эстетические, физические и другие личностные качества, образующие мировоззрение; к задачам развития – совершенствование функционирования психических процессов и свойств: мышления, воли, эмоций, способностей и потребностей личности.

В любом случае, педагогические цели должны быть перспективными, достаточно пластичными и непременно осознаваемыми обучающимися, посильными, реально достижимыми для них. Постановка таких целей усиливает мотивацию получения образования в течение всей жизни, активизирует познавательную и практическую деятельность.

Содержание педагогического процесса выводится из всего специального, прежде всего профессионального опыта, и структурируется главным образом в учебных и воспитательных программах. В каждой изучаемой учебной дисциплине определяются фундаментальные положения (категории, понятия, ключевые определения и т.п.), которые составляют ядро образовательного материала, обязательное для глубокого понимания, основательной проработки. Затем отбирается эмпирический материал (факты, эпизоды, события, статистические данные), который подкрепляет, аргументирует правильность теоретических положений. Структурирование образовательного материала завершается определением дополнительных источников информации, расширяющих кругозор обучающихся после ознакомления с ними в ходе самостоятельной работы.

На образовательный процесс воздействуют многообразные условия, которые целесообразно называть внешними. Это условия – пространственные, временные и социальные. Они проявляются в конкретных социальных обстоятельствах, в которых идет педагогический процесс в образовательной организации; территориальном окружении; материально-организационных условиях. Сложившиеся условия могут оказывать благотворное влияние на ход педагогического процесса, но могут и противодействовать осуществлению намерений преподавателя в отношении развития личности обучающегося.

Внеучебная творческая деятельность, самосовершенствование личности обучающегося – важное средство расширения кругозора, углубления знаний, поддержания достигнутого уровня профессионального мастерства; формирования яркой индивидуальности, активной творческой направленности, высокого нравственного и эстетического начала, социально-ценных мотивов профессиональной деятельности; развития творческих способностей.

Стержневым этапом педагогического процесса является взаимодействие преподавателя и обучающегося. Оно может быть различным: или на репродуктивном, или на поисково-творческом уровне. Задача преподавателя заключается в том, чтобы найти оптимальное соотношение репродуктивного и творческого подходов к решению педагогических задач.

2. Организационные формы обучения в высшей школе

Дискуссии вокруг проблемы определения форм организации образовательного процесса в высшей школе не утихают на страницах педагогической литературы. И это не случайно. Четкого определения в педагогической науке понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как и понятия «формы учебной работы» пока нет.

В науке понятие «форма» рассматривается с позиции как чисто лингвистической, так и с философской. В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием.

Форма в философии трактуется как способ существования и выражения содержания, то есть содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую сторону целого, а форма – устойчивую систему связей учебной дисциплины. В педагогической литературе часто встречаются разные толкования понятий «форма обучения» и «форма организации обучения». Латинское слово *forma* означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как: а) форма обучения; б) форма организации обучения.

Применительно к обучению, форма – это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности обучающихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения преподавателя с обучающимися при работе над определенным учебным материалом. Это содержание является основой развития самого процесса обучения и заключает в себе возможности беспредельного развития, что и обусловливает его ведущую роль в развитии обучения.

Форма организации обучения конструируется для реализации отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения. Форму организации обучения можно представить как конструкцию звена процесса обучения, в которой предусматриваются оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение обучающимися знаний, выработку умений и навыков, развитие личности. Интегративная роль формы организации обучения заключается в том, что в нее в упорядоченном виде непременно входят все основные элементы процесса обучения: цели, содержание, методы обучения (преподавания), необходимый набор средств обучения.

Формы обучения – это виды организации взаимодействия обучающихся в учебных группах с преподавателем. Формы организации обучения – виды занятий, которые отличаются один от другого дидактическими целями, составом обучающихся, местом и временем проведения, содержанием деятельности преподавателей и обучающихся.

В различных формах обучения, в соответствии с определенным, заранее установленным порядком, преподаватели обеспечивают активную познавательную активность обучающихся, используя фронталь-

ную (совместную деятельность всей учебной группы, решающей одну задачу), групповую (деятельность нескольких звеньев, команд и т. д., решающих одну или различные задачи), индивидуальную (каждый обучающийся выполняет свою, отличную от других, задачу) работу.

Педагогическая теория, рассматривая общую структуру образовательного процесса, выделяет четыре организационные формы – индивидуальную, парную, групповую, коллективную, сочетание которых и дает все многообразие используемых в настоящее время конкретных форм учебной работы.

В образовательных организациях высшего образования используются многие виды учебных занятий. Основные из них: лекции, семинары, спецсеминары, лабораторные и практические занятия, коллоквиумы, самостоятельные занятия обучающихся, факультативные занятия, деловые игры, учения, профессиональные практики, конференции, игры, консультация, зачеты, экзамены и др.

Следует иметь в виду, что форма организации обучения выбирается с учетом целей, особенностей содержания учебного материала, адекватных им методов и средств обучения, места и времени проведения занятий. Так, если мы выбираем лекцию, то это обусловлено тем, что лекционная форма организации обучения позволяет дать сравнительно большой по объему материал, методы преподавания и учения таковы, что позволяют изложить этот материал в информационном или информационно-проблемном плане. Цель лекции, как правило, в основном ориентирована на формирование знаний, а не практических умений.

Практические занятия имеют характерную особенность в целях, поскольку направлены на развитие практических умений и навыков обучающихся, а также особенности в выборе методов преподавания. В рамках практических занятий доминирует эксперимент как метод обучения и преобладает организация самостоятельной работы обучающихся.

Особенностью форм организации обучения является и то, что одна форма часто вбирает как элемент другую форму обучения. Так, например, игра может быть самостоятельной формой обучения, рассчитанной на целое занятие. Но часто в рамках практического занятия игра представляет собой лишь отдельный его элемент.

То же можно сказать и о самостоятельной работе обучающихся. Она может выступать в качестве самостоятельной формы обучения и в качестве элемента практического занятия.

С учетом сказанного можно дать следующее определение. *Форма организации обучения* – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия преподавателя и обучающихся, соотношения управления и самоуправления,

особенностей места и времени обучения, количества обучающихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

В педагогической литературе содержание обучения условно разделяется по его направленности и конечным результатам на теоретическое и практическое обучение. В соответствии с этим разделением теоретическому и практическому обучению присущи свои организационные формы.

К организационным формам, направленным преимущественно на теоретическую подготовку обучающихся, относятся лекции, самостоятельная работа, семинары, а к формам организации практического обучения – лабораторные и практические занятия, деловые игры, различные виды профессиональной практики.

Ко всем формам процесса обучения предъявляются педагогические требования, выполнение которых обеспечивает их качественное проведение. Среди них:

а) дидактические требования:

✓ реализация принципов дидактики;

✓ ясность целевой установки, четкое определение места занятий в общей методической системе;

✓ оптимальное содержание занятий в соответствии с требованиями учебной программы и поставленными целями;

✓ обеспечение высокой познавательной и практической активности обучающихся, оптимальное сочетание положений образовательного материала, излагаемых преподавателем, с самостоятельным поиском обучающимися, выполнением творческих заданий, решением проблемных задач;

✓ дифференцированный подход к обучающимся, учёт уровня их подготовки к усвоению образовательного материала различной степени сложности;

✓ рациональное чередование различных видов деятельности обучающихся в течение занятия;

✓ преемственность в обучении: связь с материалом предыдущих занятий, ориентирование на дальнейшее изучение курса науки;

✓ контроль, объективность и мотивированность оценки знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций;

б) воспитательные требования:

✓ четкая постановка воспитательных задач занятия, его профессионально-этической направленности;

✓ определение и реализация воспитательных возможностей содержания образовательного материала и методов его изучения;

✓ формирование у обучающихся положительного отношения к изучаемой науке, занятию, развитие у них самостоятельности и творческих способностей;

✓ требовательность преподавателя, сочетающаяся с уважением личного достоинства обучающегося, соблюдением педагогического такта, доверием;

в) психологические требования:

✓ направленность занятия на развитие у обучающихся психических процессов;

✓ учет особенностей и психического состояния обучающихся;

✓ формирование у обучающихся психологической готовности к решению поставленных задач и эмоционально-волевой устойчивости.

г) организационные требования:

✓ четкая структура занятия: вводная, основная, заключительная части, соответствующие цели, содержание и методы обучения;

✓ рациональное распределение и использование образовательного времени для достижения поставленной цели;

✓ строгое выполнение режима и порядка, установленного в образовательной организации.

д) гигиенические требования:

✓ чистота воздуха в аудитории;

✓ благоприятный температурный режим;

✓ выполнение установленных норм освещения;

✓ соответствие мебели физическим данным обучающихся, иные требования, предупреждающие умственное и физическое утомление.

В педагогической литературе проводится типизация различных организационных форм обучения, раскрывается специфика того или иного вида занятия.

Лекция как форма обучения сложилась в средневековых университетах Западной Европы. Слово «лекция» в дословном переводе с латинского означает «чтение». Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком и французском языках, а с 1767 г. – и на русском.

Лекция – главное звено в системе организационных форм обучения в образовательной организации высшего образования. Ее цель – формирование знаний, развитие мотивации обучения, теоретического и практического мышления на материале изучаемой дисциплины.

Лекция, в зависимости от дидактический цели и места в образовательном процессе, может быть *вводной* (открывающей лекционный курс по дисциплине), *установочной* (знакомящей слушателей, прежде всего заочного обучения, со структурой образовательного материала,

основными положениями дисциплины, наиболее сложными, узловыми вопросами), *текущей* (систематическое изложение образовательного материала по теме), *заключительной* (завершающей изучение образовательного материала), *обзорной* (сообщающей обобщенную информацию по программным вопросам).

По способу проведения выделяют информационную (объяснительно-иллюстрационный метод изложения), проблемную (показывающую решение проблемы, задачи) лекцию, лекцию-беседу (используется постановка вопросов обучающимися), лекцию-визуализацию и др.

Основными требованиями, предъявляемыми к современной лекции, являются научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами учебных занятий, практикой повседневной жизни. Существенно значимыми условиями результативности лекции являются:

1) по содержанию:

- ✓ четкость мировоззренческих, научно-теоретических позиций;
- ✓ доказательность, репрезентативность аргументов и фактов;
- ✓ новизна, информативная ёмкость содержания лекции;
- ✓ связь с жизнью, профессиональной деятельностью обучающихся;
- ✓ соответствие содержания лекции уровню подготовленности аудитории;

2) по методике и организации:

- ✓ свободное, эмоционально-выразительное изложение;
- ✓ побуждение обучающихся к размышлениям, поискам оптимальных решений;
- ✓ постоянный контакт, взаимопонимание между лектором и обучающимися;
- ✓ четкость структуры, логичность изложения, культура и техника речи (интонация, темп, звучность голоса, мимика, жесты);
- ✓ умелое использование средств наглядности, разнообразие методических приёмов;
- ✓ личный пример, авторитет преподавателя, его педагогическая культура.

Порядок подготовки преподавателя к ближайшему учебному занятию можно представить в виде некоторого алгоритма, этапами которого являются замысел занятия, разработка этого замысла, его реализация. При разработке замысла занятия преподаватель должен руководствоваться исходной документацией: учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины и частной методикой.

Прежде чем создать лекцию, необходимо ясно представить ее структуру. Типичная структура лекции:

1) вводная часть, которая знакомит обучающихся с темой лекции, ее планом, целью и задачами (в ней определяется актуальность темы, степень ее разработанности в науке и практике);

2) основное содержание или главная часть в структуре лекции раскрывает тему лекции в соответствии с задуманным планом;

3) заключение завершает лекцию, оно содержит выводы и обобщения, которые как бы подводят итоги лекции.

Тема и цели лекции определяются согласно учебной программе и тематическому плану. Тема должна быть сформулирована кратко и направлена на определенную деятельность (анализ, конструирование, моделирование, исследование, расчет, решение, классификация, раскрытие сущности и т. д.). Цели лекции формулируются через конкретные знания, умения и компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся. На этом этапе подготовки важно помнить и о мотивационной стороне обучения – с какими целями обучающиеся должны изучать данную тему, где, для чего и когда эти знания будут использованы, какое место занимает изучаемая тема в дисциплине. После определения темы и цели лекции, следует определить содержание обучения, то есть осуществить отбор образовательного материала, его анализ и структурирование. Источниками для отбора материала служат учебники, учебные, методические и наглядные пособия, научная литература и т. д. Структурирование материала означает выделение на основе логического содержания обучения элементов информации – понятий, правил, определений, законов, схем, примеров и др., установление логических связей между ними, а также последовательности их изложения на занятии. Структурные элементы и связи между ними удобно представить в форме графовых моделей образовательного материала. На этом этапе подготовки лекции выделяются также узловые вопросы темы, которые могут стать проблемными. В графовой модели образовательного материала узловой вопрос выделяется среди других множеством связей с другими элементами информации. После определения содержания материала и структурирования осуществляется построение методики изложения, то есть выбор методов и приемов обучения, наглядных пособий, определение способов решения проблемных вопросов и др.

Следует отметить, что в лекционные занятия целесообразно включать элементы бесед, дискуссий, консультаций, специальных интеллектуальных тренингов и других активных методов, создающих условия для мыслительной деятельности обучающихся. Такие элементы обычно применяются для определённой «разрядки» при достаточно сложном материале, или как необходимый компонент учебной деятельности для более качественного усвоения содержания. Технологически этот элемент представляет собой определённое допущение строго

научного обсуждения фрагмента лекции, предложенного преподавателем, и четкого анализа точек зрения, высказанных аудиторией. Время для осуществления подобного допущения, как правило, ограничивается, а если проблема носит частный характер – её обсуждение автоматически переносится на семинар.

В лекции применяются элементы проблемности:

- ✓ для характеристики роли и места изучаемого материала в общей структуре дисциплины (модуля);
- ✓ иллюстрации логики сообщаемого материала;
- ✓ компоновки определенного дидактического цикла, поданного фрагментами, в единый информационный блок;
- ✓ коррекции результатов усвоения обучающимися определенных компонентов лекции, доступных для их понимания.

Решение проблемных задач, вопросов, ситуаций осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, исходя из сложности проблемы, обусловливающей необходимость потери времени на дополнительные пояснения. Проблемная ситуация, разрешаемая на лекции, носит обычно не столько исследовательский и углубляющий содержание, сколько демонстрационно-прикладной характер. Преподаватель открывает логику и методику решения учебной задачи, демонстрирует приёмы собственной практической и интеллектуальной деятельности. Это определяет активное соучастие обучающихся в поиске истины, делает их «соавторами» образовательного процесса. Кроме того, по оценке обучающихся, получаемые знания становятся более личностными, прочнее запоминаются, более подвержены внутри- и междисциплинарному переносу.

Эффективность лекции зависит не только от того, насколько она содержательна, но и от личностных, и особенно ораторских способностей лектора. Среди них выделим следующие: красноречие, дикция, уверенность и убедительность речи, логика и культура речи, обаяние, тактичность, интеллектуальность и интеллигентность лектора.

В процессе лекции исключительно важно непрерывно поддерживать высокий уровень мотивации обучающихся (табл. 4).

Необходимо продумать, что следует записать обучающимся на лекции, а что им предложить в форме конспекта лекции или раздаточном материале к лекции. В процессе чтения лекции важно учитывать уровень внимания, психологический настрой обучающихся. Задача лектора заключается в том, чтобы добиться «психолого-педагогического резонанса», при котором увлеченность и творческий энтузиазм преподавателя как бы транслируются в непосредственный познавательный интерес обучающихся к содержанию лекции.

Формами, дополняющими лекционный способ преподавания в образовательной организации, являются семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т.д. Они выполняют несколько важных функций, которые невозможно реализовать в лекционной форме работы[1]:

Таблица 4

Непрерывная поддержка высокого уровня мотивации обучающихся на лекции

№ п/п	*Этап лекции*	*Цель этапа*	*Приемы и методы стимулирования положительной мотивации обучающихся*
1	Формулировка темы	Акцентирование внимания, стимулирование интереса к теме	Создание проблемной ситуации, показ противоречий и выдвижение проблем, связанных с темой лекции
2	Формулировка целей и задач	Показ структуры лекции, ее значимости	Убеждение обучающихся в теоретической и практической значимости содержания лекции
3	Раскрытие содержания лекции	Сообщение новой информации	Формулировка задач и поддержание познавательного интереса обучающихся, смена интонаций, логическая точность и четкость изложения содержания с элементами импровизации
4	Обобщение и систематизация Содержания лекции	Углубление представлений обучающихся, вовлечение их в диалог	Создание дискуссионной ситуации, побуждение обучающихся к осмыслению и обобщению содержания лекции

✓ текущий контроль результатов самостоятельной работы обучающихся, их умение работать с первоисточниками, составлять конспекты и пр.;

✓ овладение обучающимися навыками самостоятельного выступления с устными докладами, обоснования и защиты собственной точки зрения;

✓ обучение обучающихся правилам ведения дискуссии и умению слушать партнера;

✓ выявление индивидуальных трудностей в обучении у отдельных обучающихся;

✓ выявление личностных особенностей обучающихся, способных позитивно или негативно сказаться на всем процессе обучения и требующих, поэтому учета или коррекции.

[1] Педагогика высшей школы: учеб. пособие для аспирантов / авт.-сост. Черкасова И.И., Яркова Т.А. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. С. 100.

Среди разнообразных форм организации учебных занятий определенное место занимают семинары. Слово «семинар» происходит от латинского *ceminarium* – рассадник (знаний). Они проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений обучающихся, комментариев и заключений преподавателей. Дальнейшее развитие семинары получили в университетах. В XVIII веке они предназначались главным образом для работы над первоисточниками, преимущественно по гуманитарным наукам. Окончательно слово «семинар», обозначавшее первоначально научно–практическое занятие по специальным гуманитарным наукам, вошло в лексикон в 30-е годы XX века.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов учебных занятий по гуманитарным, экономическим и техническим наукам. Он предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методами научного познания и призван укрепить интерес обучающегося к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью. Семинар позволяет обучающемуся проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли, вести диалог, дискуссию, оппонировать.

Семинар является активной формой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Он призван развивать у обучающихся навыки самостоятельной работы с литературой, умения составлять планы и тексты докладов и рефератов, выступать с ними перед аудиторией, участвовать в дискуссиях при обсуждении проблемных вопросов.

Структура семинарских занятий такова:

- ✓ постановка темы (проекта) и целей семинара, раскрытие значения рассматриваемой проблемы;
- ✓ чтение докладов обучающимися (тематика докладов и ответственность за их подготовку определяется заблаговременно за одну-две недели до семинара);
- ✓ свободное обсуждение проблемы, дискуссия (возможен «мозговой штурм», ситуационный и другие методы);
- ✓ подведение итогов, оценка знаний обучающихся;
- ✓ выдача задания на самостоятельную работу.

В настоящий момент сложились следующие типы семинаров:

1. *Просеминар* – занятие, подготавливающее, подводящее к семинару. Подобные занятия проводятся в основном на первом курсе главным образом с целью ознакомления обучающихся со спецификой самостоятельной работы в высшей школе, а также с литературой, источниками, методикой работы над ними. Второй этап работы в просеминаре – подготовка обучающимися докладов, рефератов на определенные те-

мы, чтение и обсуждение их участниками просеминара с заключением преподавателя.

2. *Собственно семинар*.

3. *Спецсеминары и спецпрактикумы* – проводятся обычно на старших курсах в рамках более узкой специализации (профиля подготовки) и предполагают овладение специальными средствами профессиональной деятельности в рамках выбранной для специализации области науки или практики. Необходимо отметить, что спецсеминар, руководимый опытным преподавателем, приобретает характер научной школы, которая приучает обучающихся к коллективному мышлению и творчеству.

Виды семинаров.

Междисциплинарный семинар. На занятие выносится тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий и преподаватели данных дисциплин. Между обучающимися распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор обучающихся, приучает к комплексной оценке проблем в профессиональной сфере.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела дисциплины (модуля) преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Предварительно обучающиеся получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний обучающихся в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу дисциплины.

Тематический семинар. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания обучающихся на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара группе дается задание – выделить существенные стороны темы, проследить их связь с практикой общественной или профессиональной деятельности. Тематический семинар углубляет знания обучающихся, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационный семинар. Предметом этих видов семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т. п. Метод ориентационных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Системный семинар – для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемой темы.

Эффективность семинара зависит от подготовки преподавателя и обучающихся к проведению занятия. Подготовка семинара начинается с изучения преподавателем учебной программы, расписания занятий, уточнения целей и задач семинара, времени подготовки обучающихся к занятию. В результате этой работы преподаватель определяет тематику семинаров, их цели и содержание, объем самостоятельной работы обучающихся для подготовки к семинарам. После этого преподаватель приступает к разработке плана семинара. В плане отражаются: тема, дидактические и воспитательные цели занятия, учебные вопросы, подлежащие обсуждению, тематика докладов и рефератов, организационно-методические указания по проведению занятия и рекомендуемая литература. Объем материала, выносимого на семинар, определяется отводимым для этого временем и количеством вопросов. Практика показывает, что для двухчасового семинарского занятия достаточно обсуждение от 3-х до 5-ти вопросов.

В разделе плана семинара «Организационно-методические указания» определяются порядок его проведения, продолжительность докладов, порядок консультаций в период подготовки к нему и другие вопросы. В перечень обязательной литературы должны быть включены прежде всего первоисточники, непосредственно раскрывающие изучаемую тему. Учитывая ограниченное время обучающихся для самостоятельной работы, объем литературы, обрабатываемой ими при подготовке к семинару, должен быть минимальным. Дополнительная литература рассчитана на более подготовленных обучающихся, особо интересующихся рассматриваемой проблемой. В список дополнительной литературы включают, как правило, материалы, статьи из научных источников и периодической печати. Следует отметить, что план семинара, выдаваемый обучающемуся перед его проведением, служит основным методическим документом для организации их самостоятельной работы. Заблаговременное ознакомление с планом семинара – залог успешной подготовки к нему каждого обучающегося. Если же к этому времени в лекции была поставлена проблема, создана проблемная ситуация, вызван интерес, то это будет значительно активизировать подготовку обучающихся к очередному занятию.

Как известно, практическая работа каждого обучающегося по подготовке к семинару включает *четыре этапа*[1].

Первый этап – постановка темы, цели и вопросов. На основе этого каждому обучающемуся следует определить свою роль и задачу на семинаре (подготовка реферата, выступления или доклада), объем и по-

[1] Шарипов Ф.В. Указ. соч. С. 156–157.

рядок работы, предусмотреть, какие и когда потребуются источники по каждому вопросу, какой материал подготовить для обоснования, какие дополнительные материалы можно будет привлечь, где их найти.

Второй этап – сбор рекомендуемой литературы и ознакомление с ней.

Третий этап – глубокое изучение источников.

Четвертый (заключительный) этап – углубленная работа с конспектом: еще раз внимательно прочитать конспект, произвести его разметку (подчеркнуть заголовки, выделить наиболее важные цитаты и т. п.), составить план выступления.

Уровень методического мастерства и теоретической подготовки преподавателя на семинаре проявляется в том, как он направляет обсуждение вопросов в ходе занятия, как вовлекает обучающихся в творческую дискуссию, то есть как умеет организовать развернутую беседу[1].

Таким образом, суть методической тактики преподавателя на семинаре заключается в том, чтобы:

✓ создать непринужденную, раскованную обстановку в аудитории и на этой основе организовать оживленный обмен мнениями, полемику и дискуссию по основным вопросам плана семинара;

✓ всеми мерами развить активность обучающихся, добиться их внимательного и критического отношения к выступлениям товарищей;

✓ обеспечить проблемную постановку вопросов и решение их путем раскрытия противоречий реальной жизни;

✓ добиться свободного выступления обучающихся, способности к логическому анализу и оценке своих выступлений и выступлений товарища по группе.

Одной из основных форм обучения, обеспечивающих связь теории и практики, содействующей выработке у обучающихся умений и навыков применения знаний, усвоенных на лекции и в результате самостоятельной работы, является *практическое занятие*. Это, как правило, решение прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях и обсуждены на семинарах. Лекция и практическое занятие должны строго чередоваться по времени и быть методически связаны с проблемной ситуацией. Лекция должна подготовить обучающихся к практическому занятию, а практическое занятие – к очередной лекции.

Практические занятия преследуют следующие цели:

✓ помочь будущим специалистам систематизировать, закрепить и углубить теоретические знания;

---

[1] Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагог. общ-во «Россия», 2005. – 192 с.

✓ научить приемам решения практических задач, способствовать овладению умениями и навыками в выполнении оперативно-служебных задач;

✓ научить работать с книгой, документацией, пользоваться справочной литературой и прикладными программами;

✓ выработать умение учиться самостоятельно, то есть овладевать способами и приемами самообразования и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовки специалистов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь дополнением к лекционному курсу, они закладывают основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческих способностей обучающихся. Практические занятия способствуют развитию у обучающихся научного мышления и речи, позволяют проверить и оценить их знания и умения, тем самым реализовать оперативную обратную связь в обучении.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает:

✓ изучение тематического плана и учебной программы дисциплины;

✓ определение целей и задач каждого практического занятия;

✓ разработку содержания практического занятия; формулирование учебной проблемы (задачи, предлагаемой для решения);

✓ подбор вопросов (желательно в форме тестов) для входного контроля теоретических знаний обучающихся, изученных на лекциях и при самостоятельной работе;

✓ выбор материала (задач) для примера и упражнения;

✓ решение подобранных задач самим педагогическим работником.

Основная задача любого преподавателя на каждом практическом занятии, наряду с обучением своей дисциплине, научить обучающихся думать, решать типовые и нестандартные задачи, развивать у него определенные профессионально значимые качества личности.

Практикум – система практических занятий по какой-либо учебной дисциплине в образовательной организации высшего образования.

Консультации. На консультациях рассматриваются вопросы, касающиеся организации и методики внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся, связанные с уточнением тех или иных научных данных, новых понятий, методов решения задач; даются сведения о дополнительной литературе.

Специфической формой организации учебной деятельности обучающихся образовательных организаций является их *научно-исследова-*

тельская работа, выполняемая в ходе подготовки рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ. Она нацеливает на профессионально ориентированное научное творчество, с нее начинается собственно профессиональное становление обучающихся образовательной организации как будущих специалистов. Центром исследовательского подхода является четко определенная образовательная политика, которая призвана обеспечивать интеграцию перспектив развития фундаментальной науки и профессиональной подготовки специалистов.

Одной из тенденций в развитии форм обучения является проведение комплексных, междисциплинарных учебных занятий типа «круглого стола», организационно-деятельностной игры, на которых обучающимся приходится применять знания, умения, приобретенные в процессе изучения различных специальных дисциплин, спецкурсов, что усиливает разностороннюю подготовку к профессиональной деятельности в целом.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите характерные черты педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования.
2. Сформулируйте определения понятий «форма обучения», «форма организации обучения», проанализируйте функции форм организации обучения в высшей школе.
3. Дайте характеристику лекционно-семинарской системы обучения как основной системы форм обучения в высшей школе, проанализируйте возможности использования данной формы обучения в школе.
4. Какие требования предъявляются к лекции?
5. Раскройте структуру и виды семинарских занятий.
6. Опишите методическую тактику преподавателя на семинаре.
7. Как подготовить и провести практические занятия?

Глава 7. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

И труд свой пристально любя –
он всех основ основа, –
Сурово спрашивать с себя,
с других не столь сурово.
А.Т. Твардовский

1. Формы контроля и оценки результатов обучения в высшей школе

Контроль и регулирование образовательного процесса – этап, выполняющий проверочную, обучающую, развивающую, воспитательную и методическую функции. Основные требования, предъявляемые к нему – планомерность и систематичность, объективность и всесторонность, индивидуальность, экономичность и тактичность.

Систематический контроль успеваемости способствует совершенствованию знаний, навыков, умений, формированию компетенций обучающихся, выявлению их индивидуально-психологических особенностей, стимулирует познавательную активность, оказывает положительное воздействие на развитие памяти и мышления, волевых качеств, ответственности за выполняемую работу. Кроме того, контроль знаний, навыков, умений, уровня сформированности компетенций обучающихся дает возможность преподавателю оценить эффективность применяемых им методов и средств обучения, результаты преподавания.

Контроль проводится в различных видах: предварительный, текущий, рубежный и промежуточный, а также государственной итоговой аттестации. В результате, между преподавателем и обучающимся устанавливается «обратная связь», дающая возможность оценивать динамику усвоения образовательного материала, развития черт личности обучающихся и на этой основе регулировать ход образовательного процесса.

С этапом контроля непосредственно связан этап оценки результатов образовательного процесса и внесения в него соответствующих корректив. Оценка может определяться и быть выраженной в условных знаках – баллах, а также в оценочных суждениях преподавателя, рейтинге обучающегося. Она характеризует результат образовательной деятельности обучающегося, степень развития его личностных качеств. Все это корректирует педагогически процесс, а также самооценку будущего профессионала. Педагогическая оценка должна отвечать следующим требованиям: быть объективной, гласной, обоснованной и носить индивидуальный характер.

Эффективное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, образовательным процессом в целом предполагает в качестве важнейшего условия точное знание результатов обучения. Этой

цели в первую очередь служит контроль знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся. В дидактическом отношении контроль совместно с курсовыми, выпускными квалификационными работами, а также стажировкой (практикой) образует законченный этап цикла обучения в образовательной организации высшего образования, реализует конечные цели подготовки бакалавров, специалистов, магистров, адъюнктов. Основное содержание этого этапа – углубление общенаучной, профессиональной и специальной подготовки обучающихся в процессе самостоятельного творческого применения знаний для решения научно-практических задач, оценки своей профессиональной квалификации.

Контроль является одним из важнейших компонентов методической системы обучения. Он должен быть комплексным (охватывать все основные элементы образовательного процесса), объективным (опираться на научно обоснованные критерии), планомерным и систематическим, всесторонним, индивидуальным, экономичным, педагогически тактичным и всегда действенным.

Основными задачами контроля являются:

- ✓ определение качества обучения, научно-технического и методического уровня занятия;
- ✓ выявление все нового, передового в образовательной деятельности обучающихся, обобщение передового опыта, стремление сделать его достоянием других;
- ✓ выявление трудностей преподавателей в организации и осуществлении образовательного процесса, определение необходимой помощи;
- ✓ оценка эффективности применяемой методической системы обучения, определение способов повышения ее продуктивности.

Основными педагогическими требованиями к проверке и оценке знаний, умений, навыков и компетенций являются: заинтересованность по содержанию и форме; объективность; систематичность и всесторонность; сочетание индивидуальных и коллективных форм проверки; глубина и обстоятельность; сочетание высокой требовательности с уважением личного достоинства обучающихся и оказание всесторонней помощи в овладении профессиональным мастерством; дифференцированный подход; единство требований проверяющих (контролирующих).

Многообразие контроля, используемого в образовательных организациях высшего образования, можно разделить на четыре этапа: предварительный, текущий, периодический (рубежный) и промежуточный контроль.

Цель *предварительного контроля* – определить наличие и качество знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся до начала процесса обучения.

Текущий контроль осуществляется непосредственно в процессе обучения. Его основное назначение – дать информацию о ходе и качестве выполнения обучающимся конкретного вида учебной работы. Составной частью текущего контроля является оперативный, который обычно применяется в процессе самостоятельной работы под руководством преподавателя, а также при дистанционном обучении.

Текущий контроль проводится в ходе всех видов занятий в форме, избранной преподавателем или установленной кафедрой, а также при проведении контрольных работ и других контрольных мероприятий, предусмотренных учебной программой (тематическим планом), что позволяет получать непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения знаний, овладения компетенциями, оперативно вносить изменения в образовательный процесс.

Периодический (рубежный) контроль определяет качество изучения обучающимися образовательного материала по разделам, модулям дисциплины. Он проводится один раз в семестр путем проведения контрольных работ, тестирования, выполнения контрольных практических заданий. Такой контроль дает возможность проверить прочность знаний, умений, сформированность компетенций через продолжительный период времени с охватом значительных по объему разделов дисциплины, что требует от обучающихся большой самостоятельной конструктивной деятельности. Проведение рубежного контроля обычно предусматривается с точным обозначением календарного срока выполнения.

Контрольные работы, проводимые в часы семинарских и лабораторных занятий, целесообразно проводить тогда, когда преподаватель уверен в том, что материал обучающимися усвоен. Обязательным условием при этом является наличие набора (фонда) многовариантных заданий одинаковой степени сложности. Задания, подобранные педагогическим работником, даются в формулировках, отличающихся от применявшихся на занятиях.

Задания текстового типа, несмотря на кажущуюся простоту, требуют очень серьезной и вдумчивой работы по их составлению. Прежде всего, затруднен подбор вариантов ответов, которые не должны быть набором случайно взятых ответов, среди которых сразу угадывается верный. Варианты ответов в этом случае отражают реально возможные данные, характеризующие типичные ошибки обучающихся. Поэтому варианты ответов составляются, как правило, на основе анализа и группировки типичных ошибок в контрольных работах, где вопрос задается без предоставления на выбор вариантов ответов, то есть обучающийся формулирует ответ сам.

Практика показывает, что в контрольных работах необходимо ставить вопросы, помогающие проверить усвоение самого главного, наиболее значимого в данной дисциплине.

Промежуточный контроль (аттестация) предназначен для проверки конечных результатов обучения, определения степени достижения учебных целей по дисциплине (группе дисциплин, учебному курсу) или ее разделам и проводится в ходе зачетов, экзаменов, защиты курсовых работ. Формы промежуточного контроля устанавливаются учебным планом. С помощью такого контроля, носящего интегрирующий характер, оценивается, по существу, качество подготовки специалистов. В дидактическом отношении этот вид контроля наиболее важен. И дело здесь не только в том, что его результаты считаются основным критерием успеваемости обучающихся: он завершает полный цикл изучения дисциплины (модуля) или ее самостоятельного раздела, является сложной и ответственной формой учебной работы как обучающихся, так и преподавателей.

Основными формами промежуточного контроля (аттестации) по дисциплине являются зачеты и экзамены. Зачет проводится, как правило, в конце семестра в целях подведения итогов работы обучающегося по изучаемой дисциплине. Зачет может проводиться с оценкой (дифференцированный зачет). Преподаватель, принимающий зачет, учитывает все данные, характеризующие работу обучающегося в ходе изучения им учебной дисциплины.

На зачете проверяется выполнение обучающимся всех видов заданий, предусмотренных планами проведения семинарских, практических и лабораторных занятий. Во время зачета преподаватель может ознакомиться с конспектами, которые составлял обучающийся при изучении рекомендуемой литературы, просмотреть тетрадь с решениями письменных заданий, проверить выполнение лабораторных работ и т. д. Исходя из этого, для одних обучающихся зачет может ограничиться несколькими вопросами, для других – аттестация оказывается более длительной, так как преподаватель задает вопросы по тем разделам, об усвоении которых у него нет данных. Если же зачет является единственной формой итогового контроля по дисциплине, то он напоминает экзамен и проводится, как правило, по билетам.

Экзамены имеют целью проверить и оценить результативность учебной работы обучающихся. Это – важнейшая форма отчетности преподавателя и обучающихся в рамках которой выявляется успешность применявшейся методики обучения.

Вся работа преподавателя по подготовке обучающихся к экзамену включает несколько этапов и требует учета ряда педагогических условий.

Разработка вопросов для экзаменационных билетов – функция кафедры. Прочитанный курс, хотя и соответствует программе, но выхо-

дит за ее пределы, так как преподавателю приходится знакомить обучающихся с новыми сведениями из науки и практики с материалом, который еще не мог получить отражения в программе, но его вполне правомерно включить в экзаменационные билеты. Кафедра обычно отбирает наиболее важные и значимые вопросы дисциплины, иногда давая последние в общей формулировке, предполагающей охват существенных положений. (Естественно, что какая-то менее значимая часть дисциплины остается за пределами вопросов.)

Важным этапом подготовки к экзамену являются консультации. Как правило, преподаватели стараются дать не менее двух консультаций в каждой учебной группе: первую – в самом начале подготовки обучающихся, ориентирующую их в общих установках и требованиях, и вторую – за один-два дня до экзамена для ответа на возникшие при подготовке вопросы.

Очень важна и сама обстановка экзамена. Она должна быть деловой, спокойной, помогающей экзаменуемому сосредоточиться, продумать вопросы билета, составить план ответов на них. Нежелательно торопить обучающихся с завершением подготовки к ответу.

У начинающих преподавателей существенные трудности вызывают оценка ответов обучающихся. Как правило, легко оценивать знания экзаменуемого при хорошем четком ответе. В этом случае преподаватель может выслушать ответ не до конца и предложить перейти к следующему вопросу. Если же обучающийся отвечает слабо, то целесообразно выслушать его ответ полностью. Допустимы уточняющие вопросы, замечания, направляющие вопросы. Как правило, если экзаменуемый ответил хорошо на все вопросы билета, дополнительные вопросы не задаются.

Когда преподаватель сомневается в знаниях экзаменуемого, он задает ряд дополнительных вопросов из других разделов дисциплины. Вопросы обычно касаются самого главного, существенного и принципиального, позволяющего обучающемуся в кратком ответе продемонстрировать понимание сути вопроса.

Государственная итоговая аттестация обучающихся проводится после успешного завершения ими полного курса обучения, выполнения всех требований образовательной программы[1].

При проведении государственной итоговой аттестации проверяется соответствие уровня и качества подготовки обучающихся квалифи-

[1] Приказ Минобрнауки России от 29.06.2015 № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» // Официальный интернет-портал правовой информации URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения 26.05.2017).

кационным требованиям, а также степень усвоения ими содержания обучения, при этом проверяются как теоретические знания, так и практические умения выпускников в соответствии с полученной специальностью и квалификацией.

Оценочно-результативный компонент образовательного процесса включает оценку преподавателями и самооценку обучающимися результатов, достигнутых в процессе обучения, а также соответствие их поставленным учебно-воспитательным целям и задачам.

Оценка (оценивание) – это определение степени усвоенности знаний, сформированности отдельных умений и навыков, а также уровня компетенций.

Результаты контроля успеваемости определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» или «зачтено», «не зачтено». Прежде всего принимаются во внимание полнота, глубина, прочность, осознанность знаний и умений, умение связывать содержание изучаемой дисциплины с профессиональной деятельностью, проявление самостоятельности при решении профессиональных задач, культура речи.

В разных образовательных организациях высшего образования имеются особенности оценки знаний обучающихся. В частности, критериями оценки знаний обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России являются следующие[1].

Оценка «отлично» выставляется если обучающийся в полном объеме усвоил программный материал, исчерпывающе раскрыл теоретическое содержание вопросов билета (задания), увязывая его с задачами и деятельностью органов внутренних дел, не затрудняется с ответом на дополнительные вопросы экзаменатора, успешно выполнил практические задания, продемонстрировав необходимые навыки и умение правильно применять теоретические знания в практической деятельности, правильно обосновывает принятые решения, умеет самостоятельно анализировать, обобщать и последовательно, логично, аргументировано излагать материал, не допуская ошибок.

Оценка «хорошо» выставляется если обучающийся знает программный материал, правильно, по существу и последовательно излагает содержание вопросов билета (задания), в целом правильно выполнил практическое задание, владеет основными умениями и навыками, при ответе не допустил существенных ошибок и неточностей.

---

[1] Методические рекомендации по организации образовательного процесса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Министерства внутренних дел Российской Федерации // Письмо ДКО МВД России от 30.03.06 № 1/2248.

Оценка «удовлетворительно» выставляется если обучающийся усвоил только основные положения программного материала, содержание вопросов билета изложил поверхностно, без должного обоснования, допускает неточности и ошибки, недостаточно правильные формулировки, нарушает последовательность в изложении материала, практические задания выполнил не в полном объеме, испытывает затруднения при ответе на часть дополнительных вопросов.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется если обучающийся не знает основных положений программного материала, при ответе на билет допускает существенные ошибки, не выполнил практические задания, не смог ответить на большинство дополнительных вопросов или отказался отвечать.

В итоге оценивания обучающихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных обучающихся. Неуспеваемость – это ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям образовательной организации.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные педагогические требования:

- ✓ индивидуальный характер контроля (нельзя допускать подмены результатов обучения отдельных обучающихся итогом работы коллектива, и наоборот);
- ✓ систематичность результатов проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- ✓ разнообразие форм и методов контроля;
- ✓ всесторонность контроля с целью проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков обучающихся;
- ✓ объективность контроля (исключать субъективные и ошибочные выводы);
- ✓ дифференцированный подход с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- ✓ единство требований со стороны преподавателей.

Причинами недостаточного усвоения обучающимися образовательной программы могут быть:

1) жесткая унифицированная система обучения, одинаковое для всех содержание образования, не удовлетворяющее потребности обучающихся;

2) единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм (многословие), интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;

3) неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатом обучения;

4) пренебрежение развитием обучающихся, практицизм, ориентация на механическое заучивание.

Для устранения причин неуспеваемости применяются следующие технологии:

- ✓ педагогическая профилактика – поиск оптимальных педагогических систем, в том числе применение методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация процесса обучения;
- ✓ педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов;
- ✓ воспитательное воздействие – коллективная и индивидуальная планируемая воспитательная работа.

Обучающимся, не сдавшим экзамены и зачеты в экзаменационную сессию или в установленные сроки по уважительным причинам (болезнь, семейные обстоятельства, служебные командировки), подтвержденным документально, решением начальника образовательной организации устанавливаются индивидуальные сроки сдачи экзаменов и зачетов.

В последние годы идет активный поиск более эффективной, чем пятибалльная, системы контроля знаний обучающихся. Дело в том, что существующие, ставшие традиционными, способы контроля и оценки знаний имеют ряд существенных изъянов: отсутствие систематичности, неритмичность в учебной деятельности, смещение пиковых нагрузок на конец семестра. Это отрицательно сказывается на прочности знаний, овладении компетенциями, развитии интеллектуальных умений, дисциплинированности, аккуратности, исполнительности и самостоятельности. Низок также мотивационный аспект обучения: у обучающихся недостаточен интерес к систематической учебной деятельности, так как текущие оценки уровня обученности мало влияют на итоговую оценку.

Вот почему более прогрессивной формой контроля знаний многие преподаватели считают рейтинговую систему их оценки, которая уже опробована в ряде образовательных организаций. Рейтинговая система оценок связана с блочно-модульным построением дисциплин и всего обучения в целом. Содержание обучения разбивается на отдельные модули с единой системой контроля, суммирующей результаты обучения и определяющей интегральную оценку. Системы контроля, в которых баллы, набранные обучающимся на каждом этапе текущего, рубежного и других видов контроля, суммируются, принято называть рейтинговыми.

Для рейтинговых систем оценки знаний характерно резкое возрастание роли текущего и промежуточного контроля, что способствует систематичности учебной работы обучающихся. Широко распростра-

нено мнение, что при достижении определенного рейтинга (достаточно высокого) обучающийся может быть освобожден от экзамена и итоговая оценка может быть определена на основании рейтинга.

Решение этой задачи связано с необходимостью усиления мотивации обучения у обучающихся, повышения их личной заинтересованности в результатах учебной работы. Условиями, способствующими усилению мотивации активной самостоятельной работы обучающихся являются: объективность оценки знаний и объема компетенций на основе системного интегрального показателя вместо традиционной одной экзаменационной оценки; активное проведение всех видов текущего контроля; состязательность в достижении высокого рейтинга; освобождение от экзамена при достижении достаточно высокого рейтинга.

Создание этих условий связано с дополнением регламентированного учебным планом перечня видов контроля оценками за выполнение творческих работ; рефератов на самостоятельно выбранную тему, исследований в кружках научного общества обучающихся, докладов на научных конференциях, участия в конкурсах научно-исследовательских работ и т. п. Выбор вида работ, определение их количества и сроков выполнения осуществляются самим обучающимся, что способствует развитию самостоятельности, обоснованности решений, ответственности за их выполнение, умению правильно оценивать свои возможности и навыки самоорганизации.

Принципиальные основы разработки рейтинговой системы контроля знаний были апробированы в ряде высших образовательных организаций. Технология разработки системы была следующей. Тщательный анализ образовательного материала силами кафедр, разбивка его на блоки содержания, определение в каждой теме количества заданий по проверке знаний на уровнях: воспроизведения, умения и творчества, оценки их поощрительными баллами. Далее выявлялась степень их сложности и устанавливалось каждому заданию число баллов, которые могут получить обучающиеся, выполнявшие задания на аудиторных занятиях или в процессе самостоятельной работы над темой. После этого поощрительные баллы суммировались и определялся общий рейтинг по теме. Сумма баллов (очков) по темам составляла рейтинговую оценку по учебной дисциплине (модулю), например, 100 баллов, которые должен набрать каждый обучающийся за период её изучения.

По каждому заданию (выступлению, ответу на вопросы, решению задачи и т. д.) важно обоснованно устанавливать балльную шкалу, например, от 6 до 10 баллов за выступление на семинаре, что позволяло: оценить действия обучающегося с учетом его сложности, объема и рациональности решения; предоставить обучающемуся возможность творчески подойти к выполнению задания и тем самым получить до-

полнительное число поощрительных баллов, стимулировать свои усилия на получение максимального количества баллов за выполнение конкретных заданий, поддержать среди обучающихся дух состязательности, соперничества без страха получения неудовлетворительных оценок; дать перспективу каждому наверстать рейтинговый уровень в другой раз, если не удалось это сделать сегодня, на данном занятии.

Правильная организация текущей проверки успеваемости обучающихся, ее грамотной рейтинговой оценки устраняет необходимость в проведении рубежной, а возможно, и промежуточной проверки. В таком случае кафедра принимает решение: обучающиеся набравшие установленное количество поощрительных баллов (не менее 90%) аттестуются по учебной дисциплине с оценкой «отлично» или «зачтено». Устанавливаются и критерии, определяемые количеством баллов (или в процентах) для выставления дифференцированных оценок. К примеру, за 75–90% набранных баллов обучающийся аттестуется оценкой «хорошо», за 55–74% – «удовлетворительно», а менее 55% – не аттестуется (получает неудовлетворительную оценку).

Обучающиеся, неудовлетворенные полученными оценками, при желании, могут прибавить недостающие баллы, интенсифицируя свои действия, или сдать традиционные экзамены с расчетом получить более высокую оценку.

При всем этом, любой вариант рейтинговой оценки должен быть гуманным, не унижающим чести и достоинства обучающегося, объективно оценивающим старание и работоспособность каждого. Технология рейтинговой оценки успеваемости тем и предпочтительна, что предоставляет каждому обучающемуся права и возможности самостоятельно активизировать повседневную учебную деятельность, способствует установлению деловых взаимоотношений между преподавателями и обучающимися, а также между самими обучающимися, создает благоприятные условия для выбора путей овладения профессией, в наибольшей мере отвечающих его индивидуально-психологическим особенностям.

Следует иметь в виду, что при использовании рейтинговой системы контроля[1]:

✓ основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности, активность обучающихся выходит на творческое осмысление предложенных задач;

✓ во взаимоотношениях преподавателя с обучающимися есть сотрудничество и сотворчество, существует психологическая и практи-

[1] Шарипов Ф.В. Указ. соч. С. 224.

ческая готовность преподавателя к факту индивидуального своеобразия «Я-концепции» каждого обучающегося;

✓ предполагается разнообразие стимулирующих, эмоционально-регулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства (при необходимости) преподавателя в самостоятельную работу обучающихся;

✓ преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить обучающимся минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передать учебную информацию; обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей;

✓ учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения.

Важно, чтобы рейтинговая система оценки знаний предусматривала полную открытость и доступность методики расчета образовательного рейтинга обучающегося. Поэтому сущность системы оценки знаний доводится до каждого обучающегося, методика расчета, как правило, размещается в локальной сети образовательной организации. Необходимо отметить, что обучающиеся принимают участие в подведении итогов и расчетах.

В результате, значительно возрастает активность самостоятельной работы обучающихся, повышается ритмичность работы в течение всего семестра обучения, усиливается мотивация обучения, формируется положительный эмоциональный фон на занятиях, становятся значимыми элементы состязательности. К концу обучения основная часть обучающихся, имеющих высокий учебный рейтинг, могут без экзаменов получить оценки «4» и «5».

Таким образом, рейтинговая система как элемент технологии обучения является эффективным средством достижения поставленных целей подготовки специалистов.

2. Формирование фонда оценочных средств в системе высшего образования

Компетентностная ориентация образовательных программ обусловливает необходимость компетентностной ориентации не только самого образовательного процесса, его содержания и технологий реализации, но и соответствующей переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки качества подготовки обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований. Требование *измеримости* в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляет на сегодняшний день наивысшую трудность как в

теоретическом, так и в практическом плане. Общепризнанные методы измерения компетенций в системе образования на сегодня отсутствуют. Тем не менее, задача оценивания компетенций в условиях реализации современных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) ставится вполне определенно, ее необходимо решать, прежде всего, создавая *фонды оценочных средств* образовательных организаций.

Под фондом оценочных средств понимается комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего уровня подготовки профессиональной деятельности.

Принципы, используемые для создания и использования фонда средств оценки компетенций:

- ✓ валидные контрольные измерительные материалы;
- ✓ соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;
- ✓ четко сформулированные критерии оценки;
- ✓ максимально объективные процедуры и методы оценки.

Для обработки результатов оценивания используются программно-инструментальные средства автоматизированной обработки оценочных материалов и модели статистических обобщений на массивах оценок.

Разработка фонда оценочных средств потребует от разработчиков знаний методик контроля, теории педагогических измерений для выбора вида и содержания контролирующих заданий на разных этапах обучения, умений структурирования содержания образовательного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов, стандартизации контрольно-оценочных процедур. Фонды оценочных средств разрабатываются с учетом особенностей принятых образовательных программ ФГОС ВО и при этом выполняет функцию социальной нормы качества высшего образования, описанной в категориях: «вид (направление) деятельности», «квалификационные требования (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции)» и др.

Оценка уровня освоения компетенций обучающихся образовательных организаций высшего образования требует создания новой инновационной технологии комплексного оценивания совокупности имеющихся знаний, умений и владений и социально-личностных характеристик, формирующих их компетенции. Поэтому при создании фонда оценочных средств необходимо принимать во внимание ряд факторов:

✓ дидактическую взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются и проявляются только в процессе деятельности;

✓ компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой образовательной организации и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки;

✓ при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке обучающегося, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов поведения в будущей профессиональной деятельности;

✓ при оценивании уровня сформированности компетенций обучающихся должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике;

✓ помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповое оценивание и взаимооценки: оппонирование обучающимися проектов, выпускных квалификационных работ, научно-исследовательских работ и др.;

✓ по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

К оценочным средствам относятся: компетентностно-ориентированные тесты, тесты практических умений, компьютерные симуляции, стандартизированные анкеты, портфолио, психологические тесты, интернет-технологии, мультимедийные приложения и др.

Следует подчеркнуть, что для получения надежных данных о сформированности компетенций измерители должны быть научно обоснованными и создаваться на основе теории педагогических измерений. Помимо разработки оценочных средств, чрезвычайно важной является проблема интерпретации результатов контроля, то есть определение уровня сформированности компетенций. Процесс создания является сложным, длительным и ресурсоемким, требует значительных усилий специально подготовленных разработчиков заданий, преподавателей, специалистов в области оценки качества образования. Однако, несмотря на сложность реализации, компетентностный подход к оценке результатов образования в настоящее время не имеет альтернативы. В целом новая система контроля должна позволить как самому обуча-

ющемуся, так и образовательной организации объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность образовательного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей профессиональной деятельности.

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует перенесению акцента с содержания (что преподают) на результат (какими компетенциями владеет обучающийся, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и обучающийся становятся равными субъектами образовательного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

Современные системы оценки качества подготовки должны решать следующие задачи[1]:

✓ контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения обучающимися необходимых знаний, умений и владений, определенных в ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;

✓ контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) за достижением целей реализации данной образовательной программы, определенных в виде набора общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций обучающихся.

Разработка новых систем оценки качества высшего образования обусловлена тем, что предметный принцип структурирования образовательных программ предусматривает традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных дисциплин и курсов. Освоение знаний, умений и навыков при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой учебных дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных предметов, – это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании обучающихся они не образуют интегративной целостности – хорошо усвоенные знания и умения по отдельным дисциплинам в практической деятельности дают возможность решать лишь относительно простые задачи. Решение сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые обозначаются как компетенции.

Предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения ос-

[1] Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. С. 190.

новных образовательных программ. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания. Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной.

Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них образовательного материала, но и его связанности или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т. п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Структура фонда оценочных средств включает:

- ✓ программу и план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь срок обучения;
- ✓ модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями обучения и профилем специальности;
- ✓ совокупность контрольно-оценочных материалов (опросников, тестов, кейсов и др.), предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенций на определенных этапах;
- ✓ методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций на всех этапах проверки (описание процедур входного контроля уровня сформированности общих компетенций обучающихся первого курса в начале освоения образовательной программы; материалы для проверки компетенций на разных стадиях освоения образовательной программы по направлениям подготовки);
- ✓ требования к квалификации организаторов оценивания;
- ✓ технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций;
- ✓ методические материалы, определяющие процедуру оценивания, а также инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователям;

✓ наборы показателей, а также критерии оценки уровней сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;

✓ рекомендации по интерпретации результатов оценивания и методические материалы, определяющие процедуру обсуждения результатов с обучающимися, рекомендации по накоплению оценок и их использованию в портфолио обучающихся;

✓ программы подготовки оценщиков и экспертов для проведения контрольно-оценочных процедур;

✓ банк статистической информации и программы мониторинга образовательных достижений;

✓ доступность статистической информации пользователям;

✓ программы итогового экзамена для выпускников по направлениям подготовки;

✓ совокупность заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критерии их оценки;

✓ методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;

✓ методические материалы для выпускной квалификационной работы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ФГОС ВО, на базе подготовки, выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;

✓ рекомендации по обновлению фонда оценочных средств (периодичность, степень обновления, изменения процедур, методов, технологий, показателей, критериев и др.).

При формировании фондов для оценивания компетенций обучающихся важно учитывать стандарты оценочной процедуры. К ним относятся: *периодичность* проведения оценки уровня сформированности компетенций; *соблюдение последовательности* проведения оценки: в модели компетенций следует предусмотреть, чтобы развитие компетенций шло по возрастанию их уровней, а оценочные средства на каждом этапе учитывали это возрастание; *многоступенчатость* (оценка и самооценка обучающегося, обсуждение результатов и комплекс мер по устранению недостатков); *единство используемой технологии* (заполнение оценочных листов, собеседование, определение направлений развития) для всех обучающихся, выполнения условий сопоставимости результатов оценивания.

Формирование фонда оценочных средств образовательной организации включает *предварительный и основной этапы.* На предварительном этапе осуществляется идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости. На основном – проводится форми-

рование структуры и содержания оценочных средств, их проверка на валидность поставленным целям оценивания.

Для проведения контрольно-оценочной деятельности требуется разработка критериев оценивания (степени соответствия установленным требованиям) и технологии (процедуры) оценивания.

Фонд оценочных средств может состоять из трех частей – средств для текущего контроля, средств для промежуточной аттестации обучающихся и средств для итоговой аттестации выпускников.

Основой проектирования и разработки оценочных средств могут служить матрицы формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО по специальностям и направлениям подготовки и структурные матрицы оценочных средств текущего, промежуточного и итогового контроля уровня освоения компетенций.

Таким образом, разработка комплексных оценочных средств контроля качества подготовки выпускников при реализации многоуровневых программ высшего образования, основанных на компетентностном подходе, представляет собой достаточно сложную, многокомпонентную задачу. В качестве перспективных направлений можно выделить прежде всего модернизацию традиционных процедур и форм контроля (экзамен, зачет, коллоквиум, курсовые работы и т. п.) применительно к оценке компетенций, внедрение инновационных форм обучения и контроля за формированием компетенций (сценарии деловых игр, образцы и типовые схемы реализации проектов, принципы составления различных типов портфолио и т. п.)

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные виды контроля учебной деятельности.
2. Какие методы контроля применяются в педагогической практике?
3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов?
4. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?
5. Что такое рейтинговая система оценки знаний обучающихся, каковы ее преимущества, по сравнению с традиционной системой оценки знаний?
6. Дайте определение понятия «фонд оценочных средств».
7. Перечислите основные элементы фонда оценочных средств.

Раздел III

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Глава 8. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Воспитанность есть украшение
в счастье и прибежище в несчастье.
Демокрит

1. Социальная и личностная сущность воспитания

О сущности воспитания кратко говорилось в первом разделе учебника, когда рассматривались основные категории педагогики высшей школы. Отмечалось, что воспитание является её фундаментальной категорией. Оно настолько значимо, что сама педагогика часто определяется как «наука о воспитании человека». Воспитание рассматривалось как процесс восхождения человека по ступеням развития личности, формирование её отношений, ценностей, смыслов жизни и деятельности. В этом разделе рассмотрим данную категорию более объёмно.

Значение воспитания для жизни общества было осознано человечеством очень давно. Еще в IV веке до н. э. древнегреческий философ Демокрит утверждал: «Природа и воспитание подобны. А именно: воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу»[1]. Такую же мысль почти две тысячи лет спустя выразил великий немецкий философ Г.Ф. Гегель: «Педагогика есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя которому он снова рождается, его первая природа превращается во вторую духовную природу, так что духовное становится в нем привычкой»[2].

О том же свидетельствует и высказывание К.Д. Ушинского: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

Почему такая важная роль отводится воспитанию?

Во-первых, именно в этом процессе от поколения к поколению передаётся, воспроизводится система ценностей, смыслов, социальных регуляторов поведения, которые создают «духовные скрепы» общества, сохраняют его единство и культурную идентичность.

Во-вторых, именно в процесс воспитания (и особенно самовоспитания) воспринятая система ценностей обогащается, проверяется на

[1] Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1972. С. 12.

[2] Гегель Г.Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. С. 151.

прочность в новых социальных условиях жизни. Это позволяет обществу постоянно развиваться, совершенствоваться, включать в культурно-созидательные процессы всё более широкие массы людей.

В-третьих, воспитание формирует личность человека, его социальное качество. Это – его отношение к себе (самооценка, уровень притязаний), к другим людям (нравственность), к делу (ответственность). Формируются социальные регуляторы поведения и деятельности, которые позволяют людям жить по законам разума, этики, а не по праву сильного и наглого.

В-четвертых, процесс воспитания (и особенно самовоспитания) позволяет человеку пройти путь развития от животного индивида, жизнь которого регулируется биологическими и социально-биологическими потребностями, до индивидуальности высокого духовного совершенства, творца и созидателя, способного оставить после себя творения, украшающие и развивающие человечество. Именно на этом пути человек обретает смысл жизни, счастье, строит себя «по образу и подобию божьему», то есть в соответствии с высшим идеалом.

Воспитание является процессом, в ходе которого происходит постепенное восхождение человека по ступеням социальной зрелости. Благодаря воспитанию, в ходе воспитания и посредством воспитания происходит выделение и развитие в человеке его родовых «сущностных сил», тем самым воспитание каждого отдельного человека выступает как часть процесса развития общества в целом.

Сущность воспитания – это возвышение и расширение потребностей человека. Воспитание своей основной целью имеет сознательное изменение мотивации человека. Оно обращается к чувствам, сознанию и самосознанию человека, его потребностям, ценностям, мотивам деятельности, смыслам, идеалам. Воспитание направляет энергию, активность работника в социально важное русло.

Другими словами можно сказать, что воспитание, «создавая человеку вторую природу», создает социально-важные регуляторы его активности, поведения.

Человек проявляет и осознаёт себя в четырех ипостасях, а именно[1]:

✓ как индивид – характеризуется врожденными свойствами – пол, возраст, рост, темперамент, активность, саморегуляция, обучаемость, задатки и множество других; в сознании человека отражается: «я есть, я живу, я существую»;

✓ субъект деятельности – характеризуется знаниями, умениями, навыками, способностями, речью, мышлением, опытом, которые он по-

[1] Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. С. 212.

лучил в процессе обучения на всех этапах развития; в сознании отражается: «я умею, я могу, я научился»;

✓ личность – характеризуется системой сформированных в процессе воспитания отношений – к себе, другим, делу; на этой основе выстраивается иерархия его ценностей, приоритетов, мотивов, а также направленность, смысл жизни, характера, стремление к самосовершенствованию; в сознании отражается: «я хочу, я люблю; это хорошо, это добро/зло, это красиво/некрасиво, это интересно-неинтересно, ради этого стоит жить, работать»;

✓ индивидуальность – характеризуется всем комплексом качеств человека, которые проявляются во взаимодействии с другими людьми на основе опыта взаимодействия – социализации; в сознании отражается: «я лучше, я хуже, я другой, такого, как я, в мире нет, я обыкновенный, как все; меня любят/не любят, принимают/не принимают; я эти условия, общение принимаю/не принимаю; я докажу, стану первым, все будут мне подчиняться; все будут мной восхищаться».

Воспитание – процесс формирования личности, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы человека. Она проявляется в отношении к себе (самооценка, самоуважение, чувство собственного достоинства, стремление к постоянному развитию), к другим (уважение других, способность любить, чувствовать другого человека, сострадание к слабому), к делу (ответственность, терпение, целеустремленность). Отношение – это эмоционально окрашенная связь с каким-либо объектом: человеком, предметом, событием. Оно формируется на основе глубинных потребностей и усвоенных представлений о том, что такое хорошо и что такое плохо, что есть добро и что есть зло.

Внутренний мир может быть разным по глубине и богатству, опыту и его осознанности. С нарушенной системой отношений, с внутренним миром человека работают психологи и психотерапевты.

Говоря о значении педагогики как науки, мы подчеркивали также, что без воспитания, без общения с себе подобными ребенок может остаться не более чем биологическим индивидом, как это и происходило с детьми, которые были вскормлены в логове животных.

Невоспитанность, отсутствие прочных основ духовности лишает человека истинного и глубокого смысла жизни, удовлетворённости ею, стремления к её активному преобразованию. Именно поэтому воспитание сегодня следует понимать не только как деятельность специальных воспитательных структур. Важно считать его делом общественным, тесно связанным с другими сферами общественной жизни. Эта мысль была осознана ещё в конце XIX века, и с тех пор получает всё большее распространение.

В наше время роль воспитания подчеркивается и осознается как важнейшая социальная функция. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определятся как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Обратим внимание, что данное определение существенно отличается от тех, которые были распространены в педагогической литературе вплоть до XXI столетия, когда воспитание понималось как воздействие на психику человека с целью формирования у него заданных качеств. Это определение отражает гуманистические, демократические тенденции и достижения в развитии современного общества. Поэтому речь идет о деятельности, создании условий для самоопределения и социализации личности. Тем самым повышается ее ответственность за собственную судьбу.

Кроме того, в данном определении расставлены приоритеты интересов: на первом месте стоит человек, семья, далее – общество и государство. Таким образом, само определение воспитания содержит цели (развитие личности, самоопределение и социализация) и средства её достижения (организация деятельности и создание условий), а также повышает роль самовоспитания человека на протяжении всей его жизни.

Напомним, что в педагогической деятельности, а значит, и в воспитании, ключевым соотношением является соотношение цели и средства. Цели воспитания меняются в соответствии с изменением социально-исторических условий, соответственно, меняются и средства достижения поставленных целей.

Теория воспитания призвана, с одной стороны, конкретизировать эти общие цели, а с другой – ответить на вопрос, как наиболее эффективно достичь их. Для этого необходимо обратиться к философским основам становления личности (понимать природу социокультурных, духовно-нравственных ценностей), а также учитывать законы психологии личностного развития.

Философами давно установлен факт, что человек не делает ничего, что не удовлетворяло бы какую-либо из его потребностей. Человеку свойственно множество врожденных потребностей – в пище, безопасности, продолжении рода и др. Свойственны ему и социально-биологические потребности – занять определенное место в социальной иерархии, быть первым, быть принятым сообществом. Эти потребности присущи и человеку, и высшим животным (например, наблюдаются в стаях приматов).

Именно биологические или социально-биологические потребности (они роднят нас с животным миром) служат для многих людей ре-

гуляторами их активности. Здесь человеком владеют стремление к удовольствию, разного рода страсти. При такой регуляции в обществе действует закон силы.

Но человеческое сообщество не может успешно развиваться, основываясь на праве сильного. Реализуя свои потребности, человек неизбежно сталкивается с активностью других. Чтобы жизнь не была «конфликтной», нужны иные регуляторы поведения и деятельности – цели, значимые для сообщества в целом. Такие цели называют социальными, а если они будут усвоены, приняты отдельным человеком, их называют социальными потребностями или, иначе, ценностями. И тогда человек регулирует свое поведение, основываясь – сознательно или бессознательно – на этих ценностях. Такими ценностями являются справедливость, добро, красота, истина. Эти социальные ценности находят свое отражение в нормах права и морали.

Иными словами, право и мораль являются важнейшими регуляторами отношений в обществе. При этом действие права больше регулирует отношения в области производства, распределения, обмена, потребления (действуют ценности справедливости). Действие морали в большей мере регулирует межличностные отношения (действуют ценности добра и зла).

Именно в процессе исторического развития у человека сформировались истинно человеческие потребности, которые называются социальными потребностями или ценностями: добро, красота, справедливость, истина, мир, служение, творческая осмысленная жизнь. По своей природе ценности возникают как критерий для выбора одного из конкурирующих мотивов. Когда перед человеком встает выбор – прожить жизнь беззаботную или интересную, стремиться к богатству или к безопасности, любить, прощать или ненавидеть и мстить, тогда и нужен критерий для выбора. Такого рода критерии сформировались в процессе исторического развития и передаются из поколения в поколение. По сути, процесс передачи этих ценностей и есть процесс воспитания. Добавим, что ценности тоже могут вступать в противоречие друг с другом. Например, любовь к Родине и к женщине (вспомним сюжеты повести «Тарас Бульба», оперы Аида, греческой трагедии «Антигона»). Для выбора между разными ценностями также имеется общий критерий – это смысл жизни человека. Ради чего он живет и действует.

Человечество еще в древние времена осознало относительность понятий справедливого, доброго, красивого. Нелишне отметить, что содержание, наполнение этих понятий со временем менялось, развивалось. Поэтому в русском языке «добро» понимается и как материальный достаток, и как позитивно направленное отношение. «Добрый молодец» – это сильный, здоровый юноша. «Добрый человек» – это не-

жадный или сострадательный человек. То есть добро – последовательно в истории – это достаток, сила, красота, здоровье, помощь.

На протяжении столетий мыслители и художники пытались понять, как должен жить человек в несправедливом или недобром (по его оценке) мире. Особенно это относилось к тем, кто ориентирован на труд, созидание, творчество. Противоречия и относительность социальных целей и потребностей заставляли человечество искать вечные моральные истины, которые были бы едиными для всех. Для всех религий мира характерен поиск божественной истины, абсолюта общечеловеческих ценностей, которые действуют независимо от принадлежности человека к тому или иному классу, от его установок.

Основа такого абсолюта – согласование индивидуальных и общественных ценностей. Нравственный конфликт всегда отражает противоречие между индивидуальным и общественным.

Выдающийся немецкий гуманист XX века Альберт Швейцер писал, что «в основе индивидуальной этики лежит переживание своей жизни; в основе социальной – переживание жизни другого»[1].

Отсюда сила христианского учения, провозгласившего самоотверженность высшей добродетелью. Считается, что тогда же были сформулированы основные христианские заповеди. Одна из них – «возлюби ближнего как самого себя». Следует отметить, что ближние – это все, а любить в контексте того времени, значит – помогать.

Однако Золотое правило нравственности было высказано мудрецами в разных странах и задолго до развития христианства. Как звучит это Золотое правило? «Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними». А теперь сравните.

Индийский древний эпос Махабхарата, 5 век до н. э.: «Те поступки других, которых человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим людям... надо позаботиться для других о том, что для себя желают».

Китайский мыслитель Конфуций, 6–5 век до н. э.: «Есть ли слово, которым можно было бы руководствоваться всю жизнь? Это снисходительность. Чего сам не желаешь, того не делай другим».

Греческий философ Фалес, 7–6 век до н. э.: «Каким образом нам прожить наилучше и наисправедливейше?… Если мы сами не будем делать того, что порицаем в других».

Обобщив все сказанное, мы можем теперь конкретизировать сущность воспитания, обозначив его глубинные, отличительные черты. Воспитание – целенаправленная деятельность воспитателя или коллектива по развитию, расширению и углублению потребностей, мотивов,

[1] Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. С. 85.

ценностей, смыслов и идеалов, которыми руководствуется человек в своей жизни и работе. Подчеркнем, что, так же, как при определении процесса обучения, здесь присутствует целенаправленность педагогической деятельности. При этом цель педагога должна вытекать из интересов и перспектив социального развития воспитанника.

Вернемся еще раз к схеме, отражающей соотношение права, морали и нравственности как регуляторов поведения и деятельности человека. Как регуляторов его свободы и ответственности. Предварительно отметим, что многие исследователи считают, что мораль и нравственность – понятия одинаковые. По сути, латинское слово «мораль» (*moralis*) переводится на русский язык как «нравственность». Однако постепенно в русском языке понятие «нравственность» наполняется дополнительным содержанием, о сути которого мы скажем ниже.

Итак, мы хотим воспитать, сформировать у человека такие регуляторы поведения и деятельности, которые бы учитывали потребности и интересы других людей, начиная от ближайшего окружения и заканчивая интересами человечества. Именно это имеется в виду, когда мы говорим, что хотим воспитать личность, гражданина, патриота; в последнее время все чаще говорят о необходимости формировать планетарное мышление, поскольку человечество становится перед угрозой планетарной экологической катастрофы. Кроме того, средства электронной связи действительно изменяют место и возможности человека в планетарном взаимодействии. Это реалии последних 20 лет и осознать их многим непросто.

Стремясь выполнить задачу нравственно-правового воспитания, общество (в лице родителей, преподавателей, руководителей, окружающих), предъявляет человеку любого возраста определенные нормы и требования в форме закона, неких общественных норм (морали), неких высших истин (понятий о нравственности). Рассмотрим, к каким психологическим структурам обращается каждое из этих требований (табл. 5).

Таблица 5

Социально-психологические регуляторы поведения и деятельности человека

Норма	*Право*	*Мораль*	*Нравственность*
Способ воздействия на личность:	Закон	Общественное мнение	Ценности Смысл
Позитивный мотив	**Польза**	Принятие обществом	Чувство собственного достоинства
Негативный мотив	Страх	Стыд	Совесть

Из таблицы видно, что каждая из социальных норм имеет свой способ воздействия: административные меры и уголовная ответственность, предусмотренные законом; общественное мнение, выражаемое в моральных нормах; самооценка и самоконтроль, основанные на усвоенных социальных истинах.

Обсуждение данных этой таблицы позволяет нам выйти на весьма важную проблему – соотношения типологии личности и ее нравственно-правовых ориентаций. В литературе последних лет все чаще появляются сведения о том, что имеется врожденная предрасположенность человека к рациональному или иррациональному способу жизни. Об этом говорят последователи Карла Юнга и его типологии личности. А это значит, что одни люди более склонны ориентироваться на страх и пользу, другие на совесть или общественное мнение.

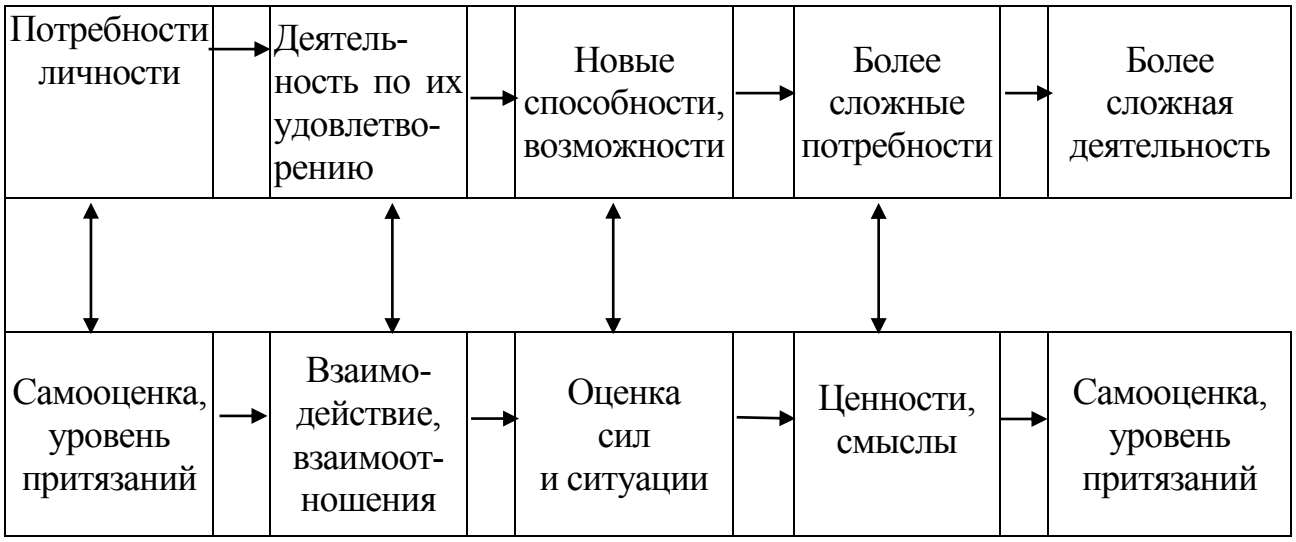
Есть основания говорить, что сходные различия имеются и в национальных культурах. Например, в традиционной японской культуре боязнь «потерять свое лицо», социальный позор и до сих пор играют большую роль в регуляции поведения людей. Более рациональны западные культуры, которые развивались на основах римского права. Можно предполагать, что именно поэтому там было быстрее построено правовое общество и государство. Славянская культура традиционно более иррациональна, поэтому в русской традиции возникла поговорка «суди не по закону, суди по совести». Отсюда многие взаимонепонимания и взаимное неприятие «западников и славянофилов» в России, которое в наши дни проявляется в конфронтации между сторонниками либерализма и государственности.

Из этого, кстати, следует вывод о теснейшей связи возможностей нравственно-правового воспитания с национальными традициями и культурой страны, в которой это воспитание осуществляется.

Каким образом происходит обогащение потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности? Здесь воспитателю важно учитывать психологические законы в процессе личностного развития. Потребности человека порождают его энергию, активность, целенаправленные действия. «Между потребностями человека и их удовлетворением стоит труд как вид деятельности, характеризующийся социальной организацией»[1]. Именно поэтому деятельность, ее социальная организация стоит в основе всех методов воспитания (и обучения тоже). На схеме представлен психологический механизм воспитания, который позволяет увидеть, как усложняются потребности, деятельность, способности, оценка тех, с кем взаимодействует человек и самооценка.

[1] Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. С. 17.

Психологический механизм воспитания



Обсуждая социальную и личностную сущность воспитания, важно разобраться в том, кто является субъектами воспитательного процесса. Субъект – это активно действующее лицо. Он ставит цели (в пределах требуемого или возможного), выбирает средства, планирует деятельность, оценивает результаты в соответствии с поставленной целью, корректирует выбранные методы деятельности. Долгое время субъектом воспитания считался воспитатель (педагог, родители, руководитель), который направлял свои усилия и внимания на «объект» – воспитанника.

С середины XX века вначале психологи, а затем и педагоги всё чаще стали говорить об активности, собственной внутренней позиции даже маленького ребенка, не говоря уже о взрослом человеке. Возникла и широкое распространение получила теория субъект-субъектных отношений в процессе воспитания (так же, как и обучения). Это значит, что во взаимодействии воспитывающего и воспитывающегося каждый руководствуется собственными целями, мотивами, симпатиями, предпочтениями, способностями, стилем мышления и деятельности. Это значит, что передающий свой опыт, своё отношение к ситуации или событию не может не учитывать особенности, запросы и желания другого субъекта, иначе его целенаправленная воспитательная деятельность не будет эффективной. Особенно это касается воспитания детей старше шести лет, подростков, юношества, взрослых людей. Недаром целью воспитания иногда называют способность к самовоспитанию, когда личность активна в своём самосовершенствовании, осознанно принимая (или не принимая) влияние окружающей среды.

Ещё один важный вопрос касается круга субъектов воспитания, активно влияющих на ценностные ориентации, смыслы, поведение и предпочтения развивающегося человека. Рано была осознана воспитательная роль родителей, школы, религиозных организаций. В XIX веке

активно обсуждалась воспитательная роль природы, труда, родного языка, литературы и истории. В начале XX века в полную силу заговорили о роли культуры, космизма, общества и государства в воспитании подрастающего поколения (термин «социальная педагогика» получил широкое толкование). XXI век позволил утверждать, что «всё вокруг нас наполнено педагогическим смыслом», и воспитательную направленность имеют пространство и время, демократия и преступность, специфика национальной ментальности и Вселенная[1].

Отсюда понимание сущности воспитания как всеобщего процесса. «Педагогика не только наука, искусство, народная практика воспитания и обучения детей, не только профессиональная деятельность, нацеленная на ныне особенно востребованное непрерывное образование. Педагогика нечто гораздо большее, она – одна из духовных сил жизни вообще, проявляющаяся как исходящее отовсюду научение и вразумление человека, формирование у каждого из людей определённого отношения к миру и самому себе»[2].

Таким образом, воспитание – это и сложный процесс освоения духовной и социально-исторического наследия нации, и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы, и отрасль науки – педагогики.

2. Процесс и система воспитания. Педагогическое воздействие и социализация

Во втором разделе данного учебника мы отмечали, что обучение может быть рассмотрено как процесс и как система. В полной мере такой подход требуется и в теории воспитания.

Воспитание – это деятельность воспитателя, самовоспитание – деятельность воспитывающегося. Можно говорить о процессе воспитания именно потому, что деятельность – всегда процесс. Процесс отражает взаимосвязь элементов деятельности (цели, мотивы, планирование, организация, содержание, средства, методы, контроль) в динамике, во времени, на разных этапах. Это динамическая характеристика.

Система воспитания отражает взаимосвязь и взаимодействие всех субъектов, включенных в данный процесс, в пространстве на данный момент времени. Это статическая характеристика, которая позволяет координировать усилия разноуровневых организаций и различных субъектов воспитания, включённых в систему. Рассмотрим процесс и систему воспитания подробнее, выделяя из всего многообразия воспитательных вли-

---

[1] Мосолов В.А. Педагогика в социокосмическом измерении (проблемы воспитания): монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. С. 4.

[2] Мосолов В.А. Всеобщая педагогика. Об универсализме субъектов воспитания человека: монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. С. 11.

яний те, которые осуществляются в образовательных организациях профессионально подготовленными специалистами. В этих условиях работа воспитателей подчинена социальному заказу, который выражается в ценностных ориентирах, правилах и нормах поведения и деятельности.

Итак, процесс воспитания в педагогике – это деятельность субъектов, направленная на формирование личности, создание условий для её самоопределения и социализации. В силу своей длительности, сложности и многообразия ситуаций взаимодействия, процесс воспитания может быть эффективным при соблюдении ряда требований.

1. Он должен быть подчинён осознанным целям на всём протяжении. Цели могут меняться, но должны оставаться в рамках определённых ценностей (обычно их называют общечеловеческими: ценность каждой жизни, уважение собственного достоинства и достоинства окружающих, соблюдение прав человека, чувство сострадания и др.). Сроки каждого отдельного этапа могут быть различны в зависимости от условий, например, несколько лет в образовательной организации или несколько недель в лагере труда и отдыха для детей или подростков. Очень важно, чтобы нравственные ориентиры воспитателя были приняты всеми субъектами воспитания (и самовоспитания), тогда происходит активный обмен проблемами, возникающими на пути взаимодействия и самосовершенствования каждого из них.

2. В процессе воспитания необходимо учитывать одновременное влияние большого количества факторов, которые определяют выбор ценностных ориентиров. Например, воспитателю трудно формировать чувство собственного достоинства у подростка, который неуспешен в школе или которого постоянно унижают родители. Здесь выделяются объективные факторы (особенности культурно-исторической среды, идеологии, сплоченности общественного сознания, которые усвоены конкретной семьёй, ближайшим окружением и передаются ребенку), а также субъективные (особенности наследственности, индивидуального опыта, сформированных ранее потребностей, мотивов и ценностей).

3. Результаты процесса воспитания оценивать сложно, поскольку реальное поведение может расходиться с желательными мотивами. Воспитанник может поступать социально одобряемым образом из страха, жесткого требования, выгоды. Это обстоятельство требует от воспитателя большой диагностической проницательности и знания обстоятельств жизни воспитанника. Кроме того, в отличие от обучения, результаты воспитательной деятельности часто проявляются лишь определённое время спустя, когда личность имеет возможность выбора своего поведения в полной мере.

4. Процесс воспитания происходит непрерывно, поскольку человек постоянно взаимодействует с разнообразными людьми, обстоятель-

ствами, решает проблемы и противоречия, преодолевает себя, сравнивает свои успехи с достижениями окружающих, выбирает тот или иной путь действий и поведения.

5. Процесс воспитания должен быть комплексным. Это значит, что необходимо заботиться о единстве его целей, задач, содержания, форм и методов. Все этапы воспитания должны быть подчинены идее целостного формирования личности, в которой гармонично сочетается высокий уровень развития сознания, поведения и чувств. Это требование отражает известное положение о том, что личность не формируется «по частям», которое отмечал ещё А.С. Макаренко.

6. В процессе воспитания важнейшее значение имеет постоянная обратная связь. Это основа продуктивного взаимодействия. Оно требует внимания к личности другого человека, чуткости к его состояниям, чувству ответственности и нравственных ориентиров.

Процесс воспитания состоит из последовательного решения педагогических задач. Каждая из них возникает в реальной жизненной ситуации, в процессе взаимодействия, отражая разные проблемы в отношениях, самооценке, выборе поведения воспитанников. Здесь важно учитывать, что проблему в конкретной ситуации воспитатели (в том числе и родители), психолог и сам воспитанник видят с разных сторон, поразному её объясняют. Например, воспитатель может говорить о грубости, неуправляемом поведении воспитанника. Психолог увидит в этой же ситуации неуверенность подростка в себе, демонстративное или агрессивное защитное поведение. А подросток будет говорить о том, что к нему несправедливо относятся или не понимают окружающие.

Общий алгоритм решения воспитательных задач заключается в следующем.

1. Выяснить, как воспитуемый оценивает данную ситуацию, какова её оценка со стороны воспитателя, учителя, сверстников, психолога.

2. Выяснить, что хотел бы воспитуемый, какие он ставит перед собой задачи и цели; кого (или что) он считает виновником в сложившейся ситуации.

3. Выяснить, видит ли воспитанник путь достижения своего желания, что он готов для этого сделать; какую стратегию поведения выбирает (например, избежать неудачи, приложить усилия, уйти от ситуации, «забыться», постараться изменить себя).

4. Можно ли и как достичь тех же целей иными путями.

Как видно, воспитательный процесс – сложное педагогическое явление и для его организации требуется множество педагогических знаний, умений, способностей и, что особенно важно, развития личности самого воспитателя.

Воспитательная система характеризует воспитание со стороны его целостности, единства и взаимосвязи всех элементов. Основой педагогической системы также являются цели, которые определяют деятельность субъектов, содержание и средства, методы и технологии воспитания, а также критерии оценки его эффективности.

Воспитательные системы создаются в образовательных организациях разного типа, в учреждениях культуры, дополнительного образования, в процессе организации отдыха и оздоровления детей, в детско-юношеских общественных организациях и объединениях и т. д. Они включают не только преподавателей, воспитанников, но и родителей, а также представителей общественных организаций. Во взаимодействии со средой (другими организациями или лицами) воспитательная система выступает как целое. Воспитательная система жизнеспособна лишь при условии постоянного развития, она не является статичной, раз и навсегда сложившейся структурой; в своём становлении проходит несколько этапов: определение концептуальных основ системы, организация педагогического коллектива, обсуждение принципов, содержания и методов воспитания, планирование и реализации планов, отслеживание результативности по определенным критериям.

Рассмотрим примеры двух воспитательных систем, получивших известность в России. Они созданы усилиями творчески работающих коллективов, возглавляемых педагогами-мастерами. В этих системах характерным является то, что деятельность и общение воспитанников и взрослых носит гуманистический характер, который и определяет суть системы.

В одной из московских гимназий генеральная (общая стратегическая) цель выражена так: «Саморазвивающаяся, здоровая духом, телом и умом высоконравственная личность, обладающая богатой внешней и внутренней культурой, способная к творческой, преобразующей и полезной деятельности, обладающая способностями и потребностями к самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции в совместном и личном развитии».

В программе другой образовательной организации для воспитательной системы отобраны следующие общечеловеческие ценности:

Земля – общий дом человечества (планетарное мышление).

- ✓ Отечество – патриотическое чувство, историческое мышление;
- ✓ Семья – начальная структурная единица общества, первый коллектив ребенка и естественная среда развития; труд – основа человеческого бытия; знания – как основа приобщения к подлинной культуре;
- ✓ Труд – Знания – Культура – Человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей».

Воспитательная система образовательной организации имеет признаки как психолого-педагогической системы, так и социально-педагогической:

✓ целостность – несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого;

✓ структурность – связи и отношения элементов системы упорядочиваются в определенную структуру, которая определяет поведение системы в целом;

✓ взаимосвязь системы со средой. Характер системы может быть закрытым или открытым: первый – если она ничего не изменяет в этой среде и второй – если оказывает определенное влияние на среду;

✓ иерархичность – каждый компонент системы может быть, в свою очередь, представлен как система, в которую входят другие подсистемы;

✓ множественность описания: каждая система – это сложный объект, отображение которого не может быть сведено к односторонней картинке;

✓ целеустремленность – система разрабатывает перспективы своего развития;

✓ самоорганизация – система способна сама менять свою структуру;

✓ специализация – у каждой воспитательной системы школы «свое лицо», своя специализация.

✓ синхронность – и взрослые, и воспитанники действуют единодушно, как бы «на одной волне», в одном направлении;

✓ интеграция – нельзя «выбросить» ни один элемент, в условиях взаимосвязи происходит их взаимоусиление[1].

Задач, определяемых целью воспитания, много, но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всего одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель – определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других.

Завершая обсуждение сущности воспитания, характеристик воспитательного процесса и воспитательной системы, важно осознать соотношение воспитания с понятиями «педагогическое воздействие» и «социализация».

В большинстве изданий педагогической литературы до конца XX века само воспитание определялось как педагогическое воздействие на пси-

[1] Воспитательные системы образовательных учреждений: организационно-методические основы, сущность, классификация. [Электронный ресурс.] URL: «5fan.ru» (дата обращения: 04.05.2017).

хику (сознание, волю и чувства) воспитанников с целью формирования желательных социальных качеств. Как было показано выше, современные определения отказываются от слов «воздействие». Ключевыми становятся понятия «деятельность», «создание условий», «взаимодействие».

Однако при определенных условиях можно говорить и о психолого-педагогическом воздействии на личность человека. Когда речь идёт о внешних ограничениях в поведении, о предъявлении жестких требований, руководстве без возможности выбора вариантов поведения, то речь идёт именно о воздействии, а не о воспитании.

Ещё одно важное соотношение – это воспитание и социализация. В некоторых педагогических источниках социализация определяется как понятие более широкое, чем воспитание. Однако эта точка зрения является спорной. Термин «социализация» пришел из западной литературы в начале 90-х годов XX века и на некоторое время вытеснил понятие воспитания, которое в период перестройки социально-экономической системы связывалось с советской идеологией. Процесс социализации стали понимать как освоение социальных ролей: учили роли обучающегося, петербуржца, гражданина, патриота. То есть воспитание сводилось к усвоению системы правил для жизни в социуме. Однако от такого подхода довольно быстро отказались.

Воспитание понимается как формирование личности, её смыслов и ценностей, идеалов, качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к себе, людям, труду и явлениям окружающего мира.

Социализация – процесс формирования социальных регуляторов поведения и деятельности; процесс приобретения опыта взаимодействия с другими людьми (а также предметами, созданными человечеством на протяжении всей истории его развития, способами деятельности, профессией). Результат социализации – индивидуальность, включенная в группу, взаимодействующая с ее членами на всех уровнях и этапах развития человека: в семье, школе, на работе, на досуге. Уровень социализации может быть разным. Человек может принять условия, которые ему предъявляет социум, а может и не принять. Социализация проявляется в поведении, поступках, образе жизни, ценностных ориентациях. Нарушения в поведении – забота воспитателей, практических психологов, социальных педагогов.

3. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе

Теория воспитания, так же как и дидактика, определяет множество требований, установлений, при которых воспитательный процесс и воспитательная система будут эффективными. Среди этих требований к деятельности педагога – закономерности и принципы воспитания.

Согласно словарным источникам, закономерность – это необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений

реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры.

Обсуждение закономерностей воспитания в научно-педагогической литературе появилось сравнительно недавно. Поэтому в разных источниках можно найти множество связей в воспитательных системах и процессе, которые авторы относят к этой категории. Многие из предлагаемых положений не носят признаков необходимости или устойчивости, некоторые повторяют принципы воспитания. Опираясь на вышеназванные критерии, согласимся с авторами, выделяющими следующие закономерности, которым подчиняется процесс воспитания.

1. Ведущая роль социальных факторов в процессе воспитания.
2. Целостный характер формирования личности.
3. Единство воспитания и самовоспитания.
4. Формирование личности в процессе общественно значимой деятельности.
5. Значение коллектива, группы, общения для формирования личности.

Эти положения с необходимостью определяют социальный характер, социальную значимость и социальные механизмы процесса воспитания.

К собственно педагогическим относятся следующие закономерности воспитательного процесса:

- ✓ соответствие содержания, принципов, средств и методов целям и задачам воспитания;
- ✓ соответствие воспитательного воздействия индивидуальным и групповым особенностям:
- ✓ единство и гармоничная взаимосвязь всех методов и средств воспитания;
- ✓ зависимость результатов воспитания от степени активности воспитуемого;
- ✓ зависимость и результативность воспитания от авторитета, педагогической культуры и мастерства специалистов.

Эти положения можно рассматривать как закономерности, потому что они отражают наиболее общие связи в процессе воспитания. На них строятся принципы воспитания и правила, которые из них вытекают.

1. Принцип гуманистической направленности и целеустремленности воспитания. Данный принцип был введен в отечественную педагогику недавно, хотя свои истоки он берет от эпохи Возрождения. Гуманизм – социально-ценностный комплекс убеждений, взглядов, идеалов; в основе – человек как ценность. Принцип гуманистической направленности воспитания требует уважения к человеку; признания его права на индивидуальность; оценки поступков, действий, но не личности; понимания, что все люди разные. Целеустремленность требует ясного и четкого понима-

ния целей и задач воспитания, плановости, настойчивости; результаты воспитания обычно проявляются не сразу.

Из данного принципа вытекают следующие требования (правила) воспитательной деятельности в высшей школе:

- ✓ уважение достоинства личности и признание ценности человеческой жизни;
- ✓ ясное и четкое понимание целей и задач воспитания специалистов;
- ✓ связь воспитания с жизнью;
- ✓ целесообразность в выборе форм, приемов и средств;
- ✓ целеустремленность и настойчивость воспитательных целей и задач.

2. Воспитание в процессе деятельности. Этот принцип требует опоры не столько на словесные методы, сколько на оценку и самооценку качеств личности, ее проявлений и способностей в процессе взаимодействия.

Правила воспитания:

- ✓ сознательное отношение к труду и общественной деятельности;
- ✓ опора на мотивы деятельности специалистов, совершивших героические поступки отличившихся в службе;
- ✓ рациональная организация труда специалистов на основе должностных обязанностей;
- ✓ воспитание на основе единства слова и дела;
- ✓ разумное чередование труда с культурным содержательным отдыхом;
- ✓ учет отрицательных и положительных условий деятельности, влияющих на формирование личности специалиста;
- ✓ своевременное поощрение разумной инициативы.

3. Воспитание в коллективе и через коллектив. Данный принцип требует, чтобы коллектив сам регулировал поведение его членов, а руководитель предъявлял требования не столько к отдельной личности, сколько к коллективу в целом, исходя из его интересов.

Кроме того, важно соблюдение следующих правил:

- ✓ формирование чувства коллективизма (свои интересы плюс интересы коллектива);
- ✓ опора на единство и сплоченность коллектива;
- ✓ проявление личной инициативы в коллективе;
- ✓ развитие в коллективе требовательности, самостоятельности;
- ✓ умелое использование силы общественного мнения.

4. Индивидуальный подход в воспитании. Принцип требует осуществления педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей воспитуемых (темперамента и характера, способностей и склонно-

стей, мотивов и интересов). Суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимального для каждого человека способа социализации.

Правила, вытекающие из данного принципа:

- ✓ знание индивидуальных особенностей специалистов;
- ✓ определение, прогнозирование поведения личности;
- ✓ руководство самовоспитанием специалистов;
- ✓ анализ и корректирование индивидуального воспитания.

5. Опора на положительное в личности и коллективе. Данный принцип требует опоры на позитивную самооценку личности, соблюдения чувства меры и такта в критике недостатков, предоставления возможности подчиненному проявить себя с лучшей стороны в той деятельности, к которой он более всего способен.

Важны также следующие правила:

- ✓ опора на конструктивность и положительный потенциал развития коллектива и личности;
- ✓ показ перспективы специалиста, ориентация на развитие его положительных качеств;
- ✓ соблюдение такта, чувства меры в критике недостатков подчиненных;
- ✓ помощь сотруднику в деятельности, повышение его самооценки;
- ✓ опора на искренность и доверительность во взаимоотношениях.

6. Сочетание требовательности с уважением достоинства личности. Это важнейший принцип воспитания. Предполагает оценку поступков и действий человека, а не его личности в целом. Исключает унижение подчиненного.

Правила воспитательной деятельности:

- ✓ повышение требовательности с позиции личности и интересов деятельности;
- ✓ осознание смысла и необходимости предъявленных требований;
- ✓ отсутствие мелочной опеки, предвзятости, придирок, проявление заботы и внимания к личности.

7. Единство, согласованность и преемственность в воспитании. Принцип требует контролирования этапов этого процесса, построения работы на основе обратной связи.

Важно соблюдение следующих правил:

- ✓ единство педагогических требований к воспитуемым (единый стиль в работе и воспитании);
- ✓ согласованность, единоначалие и коллективное мнение членов коллектива;
- ✓ обобщение положительного опыта в воспитании;
- ✓ повышение воспитательного мастерства.

Применение принципов воспитания требует при их реализации обязательности, комплексности, равнозначности.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключается социальное и личностное значение воспитания?
2. Определите сходство и различия понятий «воспитание», «педагогическое воздействие», «социализация».
3. Из каких оснований выводятся цели и задачи воспитания?
4. Дайте характеристику воспитания как процесса.
5. Чем различаются закономерности и принципы воспитания?
6. Дайте характеристику основным закономерностям воспитательного процесса.
7. Назовите принципы воспитания.

Глава 9. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Воспитатель сам должен быть тем,
чем он хочет сделать воспитанника.
В.И. Даль

1. Цели содержания воспитательного процесса в высшей школе

Воспитательный процесс в высшей школе – специально организуемое взаимодействие преподавателей и обучающихся, в ходе которого происходит стимулирование их активной и духовной деятельности, овладение социальным и морально-нравственным опытом, ценностями и отношениями, становление гражданина и профессионала.

При этом эффективность воспитания как сфера социального значения зависит исключительно от активности самого субъекта воспитательной деятельности, его стремления к диалогу, интеграции коллективных воспитательных усилий и обмена достижениями.

Цели воспитания определяют его содержание, методы и средства, оптимальное взаимодействие которых должно обеспечивать искомый результат.

Изучаемые в образовательной организации высшего образования учебные дисциплины оказывают воздействие на становление и развитие не только научных взглядов, но и нравственных идеалов. Воспитательный потенциал науки известен давно, но реализуется он недостаточно. Еще Н.И. Пирогов подчеркивал мысль о том, что наука нужна не для одного только приобретения сведений; по его мнению, в науке кроется другой важный элемент – воспитательный[1].

Обсуждая вопросы предыдущей темы, мы установили, что воспитание – это вид педагогической деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для её самоопределения и социализации. Оно может быть рассмотрено как процесс и как система. Всякая деятельность раскрывается через мотивы, цели, содержание, средства, условия, оценку результатов. Цели и содержание в процессе воспитания (так же, как и в его системе) являются определяющими. Это значит, что могут меняться мотивы, средства, условия, субъекты деятельности, но заданная цель требует определённого содержания, от их соотношения зависит выбор других составляющих воспитательной деятельности.

При отборе содержания воспитания в отечественной педагогической литературе сложилось три основных подхода. Во-первых, традиционный подход, который был сформулирован ещё в XIX веке и реали-

[1] Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок /Акад. педаг. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. С. 229.

зован в практике советского воспитания. Его содержание определялось основной целью – всестороннее и гармоничное развитие личности. Эта цель достигалась в процессе реализации шести направлений воспитательной работы. Среди них: нравственное, идейно-политическое, умственное, трудовое, физическое, эстетическое. Эти направления действительно охватывают практически все стороны жизнедеятельности человека, и во многих учебниках они сохранились до настоящего времени.

С началом социально-экономических преобразований содержание воспитания стало больше наполняться требованиями приспособления к существующим условиям жизни, к тем ролям, которые ребенок и взрослый играют в социальной жизни (по сути это социализация). Такой подход характерен для западной системы образования, хотя он и обогатился множеством теорий развития личности в психологии. В условиях России его понимание расширилось. Воспитание направлено на формирование базовой культуры личности, которая определяется как совокупность норм, убеждений, ценностей, образа жизни, поведения. Базовая культура личности, по мнению О. Газмана, является основой для конкретизации содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, образовательного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения[1].

В данной концепции культура жизненного самоопределения означает способность человека быть субъектом собственной жизни. Это значит, что человек в любом возрасте сам выбирает жизненные ценности, цели и пути их достижения. Воспитатели (преподаватели, родители, ближайшее и дальнее окружение) помогают ему, создавая условия для развития сознания, эмоционального мира и поведения. Эти условия реализуются в разных видах деятельности: интеллектуальной, трудовой, физической, эстетической, политической.

Мы видим здесь те же направления воспитания, которые имеются в вышеназванном традиционном подходе. Отличие в том, что содержание воспитания не оторвано от личности, а приближено к её запросам и потребностям, взаимодействию в реальном окружении. Качества личности, воспитанность, культура личности выступают в данной логике как цель воспитания, а культура общества, все ее элементы, составляющие – знания, опыт, ценности, виды деятельности – являются содержанием и средствами воспитания.

---

[1] Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. Газмана О.С. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 150.

Формирование базовой культуры происходит в процессе освоения воспитательных программ, таких как «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни». Определены цели и задачи каждой программы, конкретные виды деятельности. Участвуя в них, обучающиеся последовательно осваивают роли семьянина, ученика, патриота своего города (поселка), россиянина – гражданина своей страны, человека мира.

Роль гражданина, например, включает такие содержательные элементы, как: уважение законов своего Отечества, признание взаимной ответственности личности и общества, готовность к труду на благо и процветание этого общества, способность интегрироваться в европейскую и мировую культуру, не теряя национальной самобытности. Осознание причастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему, будущему. Сохранение национальной самобытности, поддержание чувства национальной гордости, национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры. Знание и широкое использование своих гражданских прав и добросовестное выполнение гражданских обязанностей. Ответственность за сохранение духовного, промышленного, научного, культурного потенциала России. Формирование осознанного отношения к политике государства с учетом запрета на деятельность в школе политических организации и пропаганды учителем своих политических взглядов. Ориентация в экономической структуре и политике государства, поиск форм трудовой и предпринимательской деятельности, доступных в зависимости от возраста[1].

Несколько иной подход предлагают сторонники создания ценностных отношений как основы для отбора содержания воспитания. Например, Н. Е. Щуркова развивает мысль о том, что содержанием воспитания являются ценностные отношения личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям. Прожить отношение — это значит почувствовать, осмыслить, ощутить в действии связь своей личности с окружающей средой. Осознать отношение – значит понять, оценить, принять эту связь, осознавая личный смысл ее для жизнедеятельности.

Программа воспитания определяет и описывает содержание деятельности по достижению поставленной цели. В программе Н.Е. Щурковой цель воспитания – личность, способная строить жизнь, достойную Человека. Выделено пять фундаментальных, ценностных отношений: к человеку, жизни, обществу, труду, природе. Исходя из этой цели формулируются задачи и содержание воспитания. Среди них, например, формирование у обучающихся представления о наивысших ценностях жизни и представления о разнообразных проявлениях этих

[1] Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (воспитателя): метод. рек. – М., 1995. С. 23.

ценностей в реальности человеческой жизни; формирование представлений обучающегося о достойной жизни человека, выстраиваемой на основании добра, истины и красоты; развитие способности быть субъектом деятельности и собственной жизни, а также способность отдавать отчет в своих действиях; формирование умения и потребности в постоянном осмыслении жизни и связей своего «Я» с людьми.

Ценностный подход при отборе содержания воспитания является наиболее общим, он не отвергает первые два подхода, а углубляет и расширяет их философскую основу. Первый определяет виды деятельности, в которой осуществляется воспитание, второй – цели социализации, третий – цели идеалов и смыслов.

Концептуальный подход к воспитанию личности как к формированию ее культуры и нравственности позволяет определить базовую основу содержания воспитания. Важнейшие базовые компоненты содержания воспитания, по Е.В. Бондаревской, следующие[1]:

- ✓ интернализация обучающимися универсальных общечеловеческих ценностей: осмысление единства человеческого рода и себя как его неповторимой части; сохранение совокупного духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни, осознание ее неприкосновенности; ответственность перед будущими поколениями; свобода, братство, равенство, человечность;
- ✓ овладение обучающимися сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; художественное и техническое творчество; забота о здоровье и жилье; охрана природы и среды обитания; общение с родителями, друзьями и др.; участие в воспитании младших братьев и сестер, оказание им помощи и повседневного внимания;
- ✓ освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры – художественных, научных, технических, нравственных, путем ознакомления, их охраны, возрождения и воспроизводства в творческих видах деятельности;
- ✓ формирование опыта гражданского поведения – участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, в том числе в ситуациях риска, противодействие аморальным явлениям, отстаивание прав человека;
- ✓ овладение обучающимися ситуациями реальной ответственности – принятие решений, свободный выбор поступков, способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности;

[1] Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.

✓ самовоспитание и самооценка – рефлексия по поводу совершенного, осуществление самоанализа и самооценки, проектирование поведения, овладение способами самосовершенствования.

Такое содержание воспитания гарантирует развитие активных творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы. Этической доминантой образования XXI века должно стать осознание каждым личной ответственности за настоящее и будущее планеты.

Но какой бы подход ни был избран при определении содержания воспитания, педагоги должны иметь ответ на вопрос – как осуществляется переход от базовых (врожденных) потребностей и мотивов жизнедеятельности ребенка к социально значимым, прежде всего нравственным ценностям, которые предполагают ценность других людей, уважение их интересов? На ранних этапах развития ребенок действует, подражая взрослым. Но уже с четырехлетнего возраста формируется механизм самостоятельного оценивания и выбора того или иного поведения. Известен феномен «горькой конфеты», когда в эксперименте ребенок может получить награду за правильно выполненное действие (нужно достать «удочкой» рыбку из ведра). Задача в принципе невыполнима, но создается ситуация, когда ребенок остается в помещении один. Большинство из детей 5–6-ти лет достают рыбку рукой, получают конфету. После этого одни дети радуются (обманули взрослого), другие плачут (нехорошо, что обманули).

Каким образом, в соответствии с какими закономерностями и условиями у человека развиваются его потребности и мотивы, каков внутренний «механизм» перехода от базовых потребностей к мотивам и ценностям нравственной саморегуляции и активности? Механизм порождения и развития потребностей психологами в принципе описан: одна потребность возникает в процессе удовлетворения другой и как бы «отпочковывается» от нее, приобретая самостоятельное значение. В зависимости от уровня развития человека, его культуры одни и те же потребности могут иметь для него разное значение и удовлетворяются в разной деятельности. Потребности и мотивы развиваются лишь в той мере, в какой эта деятельность умножает способности и расширяет возможности человека.

Таким образом, для воспитателя выделяются как минимум два обязательных требования к организации деятельности ребенка, подростка, взрослого: чтобы воспитуемый был мотивирован, она должна отвечать какой-либо естественной или сформированной ранее потребности. И, второе, чтобы развитие происходило, важно, чтобы эта деятельность обладала какой-то избыточной информацией, сложностью, трудностью. Например, насытиться можно едой вкусной и невкусной, откусывая мясо с вилки или пользуясь ножом, поместив бу-

терброд на газетке или на красивой тарелке; при такой избыточности у человека появляется выбор, а для выбора необходимо иметь какой-то критерий. Осознание и принятие таких критериев составляет стержень воспитания и самовоспитания.

Вместе с тем вся эта схема действует и при развитии базовых потребностей и мотивов, объясняет прагматическую активность. Но приведет ли она к образованию нравственной мотивации, нравственных ценностей? Ведь, по определению, признавая равноценность и равноправность других людей, их интересов, способа мысли и действия, личность ограничивает каким-то образом свои собственные потребности.

Прагматическое самоограничение (из страха, выгоды, пользы) по этой схеме понятно. Но как для человека ценностью становится другой человек? Не средством, а именно ценностью, когда интересы другого равны собственным или даже выше их. Здесь психология предлагает два пути, два психологических механизма: переживание (как разновидность – сопереживание; сюда же относится привязанность, любовь к другому человеку) и альтруистический тип общения. Рассмотрим их подробнее.

Еще в 30-е годы крупнейший советский психолог Л. С. Выготский предлагал рассматривать переживание как «первоклеточку» развития, эта идея позднее была развита его ученицей – Л. И. Божович (ее книга «Личность и ее формирование в детском возрасте», опубликованная в 1968 г., до сих пор остается продуктивным исследованием по педагогической психологии). Но лишь с выходом в 1984 году монографии Ф. Е. Василюка стал понятен механизм развития личности на этой основе. Сущность предложенного автором подхода в том, что переживание он рассматривает не просто как эмоцию, а как деятельность, внутреннюю работу, результатом которой является созидание смысла, смыслопорождение, смыслостроительство.

Когда человек сталкивается с невозможностью реализовать свой мотив или его мотивы входят в противоречие друг с другом, ему приходится как-то перестроить свои представления, желания, по-иному взглянуть на ситуацию, найти новые ориентиры, опору. Такая перестройка и составляет сущность переживания (говорят, эту ситуацию надо пережить, то есть перетерпеть, переосмыслить, перестроить свое отношение к ней).

Когда речь шла о сущности личности, мы говорили, что личность появляется тогда, когда индивид принимает всеобщее, выходит за рамки базовых потребностей, принимая ценность общечеловеческих достижений культуры. «Для предпочтения одного отношения (или мотива) другому, нет и не может быть достаточно убедительного основания. Последнее может быть только там, где есть общая мера вещей... Главная проблематичность и устремленность внутренне сложной жизни со-

стоит в том, чтобы избавиться от мучительной необходимости постоянных выборов, выработать психологический «орган» овладения сложностью, который обладал бы мерой измерения значимости мотивов и способностью скреплять жизненные отношения в целостность индивидуальной жизни. Этот «орган» – не что иное, как ценностное сознание, ибо ценность – единственная мера сопоставления мотивов»[1].

Итак, чтобы развивать нравственную направленность личности, нужны, по меньшей мере, два условия – сложность внутреннего мира ребенка, подростка, который сталкивается с противоречивыми мотивами, и критерии их сравнения, которые он находит либо с помощью взрослого, педагога, либо в общении со сверстниками, либо сопереживая близким, окружающим, страдающим животным, героям книг, кинофильмов.

Как показывает анализ воспитательных ситуаций в работе с подростками, часто основная трудность заключается для воспитателя не в том, чтобы предоставить им критерии выбора в конфликтных жизненных ситуациях, а в неразвитости, в несложности, примитивности внутреннего мира подростка. Для некоторых из них «нет проблем». Столкновение происходит не во внутреннем мире, а между каким-либо мотивом, желанием подростка и требованием, нормой, принципом или ценностью, которые утверждает воспитатель. Ф.Е. Василюк описывает «жизненные миры» таких людей, как «внешне легкий и внутренне простой» и «внешне трудный и внутренне простой». Психолог раскрывает сущность жизнедеятельности людей такого типа, но для воспитателя важно, как его усложнить.

Анализ опыта воспитателей, которые достигали успеха в перестройке сознания обучающихся (а не только внешней организации за счет развития прагматических мотивов), показывает, что возможны как минимум два варианта усложнения внутреннего мира воспитуемых. Первый, когда, обладая какими-либо очень привлекательными для них чертами (неформальное, личностное общение, уважение к мнению и проблемам воспитанника, высокие профессиональные умения и опыт, участие вместе с подростками в походах, спортивных состязаниях и т. п.), воспитатель передает свои оценки, мнения, отношения, суждения в процессе общения, взаимодействия.

Второй вариант – сознательная полимотивированность в оценке любой ситуации, которая это позволяет. Рассмотрение каждой конфликтной ситуации с точки зрения пользы, выгоды, правоты обучающегося и его товарищей, учебной группы, человеческого досто-

---

[1] Василюк Ф.Е. Психология переживания. Опыт преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 121–122.

инства, ближайшего и отдаленного окружения – это основной путь усложнения внутреннего мира.

Таких ситуаций каждый воспитатель может в своей практике найти немало, но уметь показать воспитанникам их сложность – дело непростое, так как здесь опасно назидание. Именно поэтому А.С. Макаренко реализовал в своей практике педагогику «параллельного действия», когда требование, критерий поведения предъявлялся не к отдельному колонисту, а к коллективу в целом. Вместе с тем обращение к отдельному подростку в конфликтной ситуации, как правило, было мотивировано множеством аргументов «за и против».

Вот пример из «Педагогической поэмы». Один из колонистов, Таранец, принёс тарелку жареной рыбы (которую сам наловил), чтобы угостить Макаренко. Никакого конфликта на первый взгляд нет, это даже добрый поступок, который нужно бы поддержать. Но заведующий колонией отказывается взять рыбу, потому что «это неправильно. Рыбу нужно давать всем колонистам». Таранец возмущается: с какой стати, он достал снасти (ятеря), ловил, мок, а давать рыбу всем (конфликт между мотивом «для себя» и «для других»). Макаренко в этой ситуации – как и во многих других – не останавливается на одном критерии в оценке мотивов поступка колониста. Приводится четыре аргумента: общее отношение («мне это не нравится», срабатывает авторитет и эмоциональное отношение к любимому педагогу), норма правовая («это неправильно» – из контекста следует – несправедливо, и объясняется почему: дрова, печь, масло, ведра – общие), личный пример («а я вот отберу у тебя ятеря, и кончено будет дело» – в контексте – я же не пользуюсь правом сильного и начальника, на твою силу может быть ещё сила) и, наконец, нравственная ценность – «А самое главное – не потоварищески. Мало ли что – твои ятеря! А ты для товарищей сделай»[1].

Множество мотивов, выделение главных и неглавных усложняют внутреннюю мотивацию подростка, создают условия для борьбы мотивов, а значит, и присвоения тех или иных ценностей, которые служат мерой, критерием сравнения этих мотивов в ситуации, когда необходим выбор одного из них. Здесь мы снова вернулись к выбору как сущности педагогической воспитательной ситуации.

Второе условие, обеспечивающее развитие личности с нравственной направленностью – это альтруистическое, непрагматическое общение. По мнению Е.В. Субботского, нравственное (то есть учитывающее ценность другого человека) действие не может быть сформировано в обычном смысле этого слова, поскольку оно должно идти от «самого субъекта». Но можно создать условия, в которых нравственное

[1] Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Изд-во АПН, 1957. Т. 1. С. 33.

действие может быть порождено субъектом. Такие условия, на взгляд автора, складываются в рамках альтруистического стиля общения. Сущность этого стиля в безусловном доверии со стороны другого человека, вере в его нравственные возможности, когда субъект ощущает себя не средством, а ценностью со стороны другого человека, он способен и к другому отнестись как к абсолютной ценности[1].

Такое общение требует соблюдения своих условий, и прежде всего – осознания действий партнера как бескорыстных, не вызванных слабостью. Речь идет не о «личном примере», а о действительном отношении в форме доброты и доверия. Такая ситуация также создает для ребенка, подростка возможность выбора – поступить нравственно или прагматически. «Альтруистический стиль общения не может оцениваться только с точки зрения эффективности, успеха или неуспеха. Ведь его целью является не формирование индивида, а создание условий, в которых индивид ощущает себя «автором» своей судьбы и может сделать (или не сделать) себя личностью».

Эффективность воспитательной системы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова может быть объяснена и тем фактом, что в своей практике они в полной мере реализовали бескорыстный, нравственный тип отношения к своим воспитанникам, которые никогда не выступали для них как средство достижения каких-либо целей. Формула А.С. Макаренко «как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему», многочисленные воспитательные ситуации, описанные им в его произведениях, свидетельствуют о доверии к возможностям развития человека.

Всё сказанное о путях развития личности в процессе воспитания, утверждает то известное положение, что только личность может воспитать личность. Воспитатель с собственной прагматической мотивацией сам нуждается в развитии рефлексии, самосознания, нравственной культуры, самовоспитании.

Итак, обсудив три подхода к отбору содержания воспитания, можно заключить, что один из них исходит из анализа внешних целей и условий, в которых осуществляется воспитание (всестороннее развитие личности в процессе нравственной, умственной, трудовой, физической, художественной, политико-правовой деятельности). Другой подход основывается на целях включения в культуру данного социума, третий на нравственных идеалах человека. Но каждый из них предполагает включение воспитывающихся в социально значимую деятельность, взаимодействие со сверстниками и взрослыми, оценку других и самооценку.

---

[1] Субботский Е.В. Личность. Три аспекта исследования // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 1987. – № 3. – С. 3–17.

2. Основные направления воспитания в высшей школе

Наиболее общими целями в современной системе воспитания являются всестороннее развитие личности, её самоопределение и социализация. Воспитание в высшей школе характеризуется нацеленностью на личностное развитие будущего специалиста.

Эффективность и качество образования зависят от взаимодействия процессов обучения и воспитания и, в свою очередь, от их эффективности и качества. Процесс воспитания в образовательной организации высшего образования идет по двум направлениям:

- ✓ через учебный процесс – во время аудиторных занятий;
- ✓ через внеучебную работу – в свободное от учебных занятий время обучающихся и преподавателя.

Цель этих направлений должна быть единой – воспитание современного высококвалифицированного специалиста. Для этого необходимо иметь представление о том, каким должен быть современный специалист. Как должны соотноситься его личностные и профессиональные качества, как их формировать и кто их должен формировать, то есть нужна новая современная система воспитания обучающихся в высшей школе, новая концепция. Опираясь на фундаментальные ценности, вузовский коллектив формирует воспитательную среду и становится для будущих специалистов культурным, учебным, научным, профессиональным, молодежным центром.

Целью воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования необходимо считать разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Основной задачей в воспитательной работе с обучающимися в образовательных организациях высшего образования следует считать создание условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Наиболее актуальными являются следующие задачи воспитания:

1) формирование у обучающихся высокой нравственной культуры;

2) формирование активной гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры;

3) формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;

4) привитие умений и навыков управления коллективом в различных формах самоуправления;

5) сохранение и приумножение историко-культурных традиций образовательной организации, преемственность в воспитании молодежи;

6) укрепление и совершенствование физического состояния, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к табакокурению, наркотикам, алкоголизму, антиобщественному поведению.

В соответствии с основной целью воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования в качестве основных приняты четыре интегрированных направления: гражданско-правовое, профессиональное, правовое и духовно-нравственное воспитание.

Данные четыре направления должны присутствовать в планах воспитательной работы на всех уровнях, во всех воспитательных мероприятиях образовательной организации как в учебное, так и внеучебное время: на лекциях и семинарах, производственной практике, в работе кураторов, на занятиях в кружках и секциях, в делах общественных организаций обучающихся.

Рассмотрим данные направления воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования.

I. Гражданско-патриотическое. Оно направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной выполнять гражданские обязанности.

В настоящее время патриотическое воспитание является одной из самых сложных сфер воспитательной работы, поскольку прежний идеал Отечества перестал существовать, а новые идеи, связанные с формированием представлений о преобразовании Отечества, пока еще отчетливо не проявились и не утвердились в российском обществе.

Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения.

На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей.

Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Зарождаясь из любви к своей малой Родине, патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству. Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки.

Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству.

Проблемы гражданско-патриотического воспитания обучающихся являются основными для образовательных организаций высшего образования и носят комплексный, системный характер и предполагающий решение следующих задач:

- ✓ формирование у обучающихся гражданской позиции и патриотического сознания;
- ✓ формирование культурных, нравственных, патриотических норм и установок у обучающихся;
- ✓ создание условий для творческой и профессиональной самореализации личности;
- ✓ укрепление и развитие традиций образовательной организации.

Основные формы и методы реализации задач:

- ✓ воспитание широкой мотивации коллективного интереса;
- ✓ информирование о планируемых и проведенных культурных, спортивных и др. мероприятиях;
- ✓ дополнительное материальное стимулирование обучающихся, имеющих высокие показатели в учебе, научно-исследовательской работе, активистов;
- ✓ сохранение и развитие исторических и профессиональных патриотических традиций;
- ✓ проведение конференций, собраний по решению проблем образовательной организации;
- ✓ участие в мероприятиях и программах государственной молодежной политики всех уровней.

II. Профессиональное воспитание. Данное направление воспитания предполагает подготовку профессионально грамотного, компетентного, ответственного специалиста, формирование у него личностных качеств для эффективной профессиональной деятельности. Профессиональное воспитание в высшей школе основывается на развитии оценивающего мышления обучающихся, которое проявляется, в частности, в способности прогнозировать и оценивать поведение людей в целом и свое поведение в частности. Это, в свою очередь, дает возможность развивать устойчивую субъектную позицию, ориентирующую на созидание.

Профессиональное воспитание обучающихся является в образовательных организациях высшего образования специально организованным и контролируемым процессом приобщения обучающихся к профессиональному труду в ходе становления их в качестве субъектов этой

деятельности, увязанным с экономическим, экологическим воспитанием и воспитанием профессиональной этики.

В ходе профессионального воспитания, по мере приобщения к профессии, решается целый ряд взаимосвязанных задач:

- ✓ формирование сознательного отношения к выбранной профессии;
- ✓ воспитание чести, гордости, любви к профессии, сознательного отношения к профессиональному долгу, понимаемому как личная ответственность и обязанность;
- ✓ развитие профессиональной психологии специалиста-профессионала как свободно определяющегося в данной области труда;
- ✓ формирование профессиональной культуры, этики профессионального общения;
- ✓ формирование социальной компетентности и другие задачи, связанные с имиджем профессии и авторитетом.

Для решения задач профессионального воспитания обучающихся необходимо:

- ✓ формировать личность обучающегося в процессе включения его в профессиональную деятельность;
- ✓ стимулировать активность обучающегося, сочетая уважение к личности с требовательностью к ней;
- ✓ открывать перспективу роста обучающегося, опираясь на положительные качества его личности;
- ✓ учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающегося;
- ✓ воспитывать обучающегося профессионально в учебном коллективе и через коллектив в единстве и согласованности педагогических усилий.

Профессиональное воспитание обучающихся – это как педагогически организованная деятельность обучающихся, так и самостоятельная. Профессиональное самовоспитание входит органической составной частью в целое как неотделимый его элемент.

Важнейшее значение имеет специально-профессиональный аспект профессионального воспитания. Основным содержанием его является следующее:

- ✓ ознакомление обучающихся с профессиограммой, включающей характеристику содержания, условий, режима и организации труда, профессионально-квалификационные и психофизиологические требования в целях осознания каждым обучающимся своего соответствия им и осмысления социальных аспектов профессионального труда;
- ✓ раскрытие социокультурного потенциала данной профессии и приобщение к нему обучающегося в целях постижения восприятия профессии как особого вида культуры;

✓ сообщение историко-технических сведений о данной профессии;

✓ ознакомление с имеющимся профессиональным опытом и традициями в данной области труда;

✓ раскрытие экономического, экологического, нравственного и эстетического аспектов профессионального труда;

✓ ознакомление обучающихся с профессиональной этикой и воспитание у них культуры труда и профессиональной культуры;

✓ приобщение обучающихся к профессиональным ролям.

Основные формы и методы реализации:

✓ анализ регионального рынка труда, взаимодействие с организациями региона, региональными и местными администрациями;

✓ взаимодействие с другими образовательными организациями, центрами содействия занятости;

✓ содействие обучающимся в обеспечении их временной занятости, трудоустройство по окончанию образовательной организации;

✓ создание информационной системы, обеспечивающей выпускников и обучающихся данными о рынке труда и рынке образовательных услуг.

III. Правовое воспитание – оказывает целеустремленное систематическое воздействие на сознание обучающихся в целях формирования у них глубоких и устойчивых правовых знаний, взглядов и представлений, убеждений и чувств, привития им высокой правовой культуры, навыков и привычек активного правового поведения.

Наиболее общая задача правового воспитания – это формирование правосознания личности; вытекающие отсюда задачи – предотвращение антиправового, криминального поведения. Правосознание есть форма общественного сознания. Поэтому она зависит от общественных отношений, экономических условий. Правосознание включает в себя освоенные человеком идеологические ценности (идеи, теории, которые отражают правовые явления) и отношение людей к праву.

Формирование правосознания обучающегося – сложный и длительный процесс, требующий творческого подхода всего коллектива образовательной организации, готовности, желания и умения всех и каждого бороться за укрепление общественной дисциплины и правопорядка в образовательной организации и обществе. Чтобы эффективно управлять процессом формирования правосознания молодежи, система правового воспитания обучающихся в образовательной организации должна охватывать весь период их обучения.

Об уровне сформированности правовой культуры молодого специалиста говорит то, в какой мере выпускник образовательной организации осознает свои права и обязанности, убежден в необходимости их соблюдения и готов реализовать их на практике.

Смысл, содержание и структуру правового воспитания образуют:

1. Правовое просвещение.

Результатом правового просвещения являются знания и понимание ценностей общественного существования, которое регулируется нормами, законами.

2. Воспитание адекватного отношения к нормам права.

Адекватное отношение к закону означает, что нормы права включены человеком в систему собственных оценок и регуляторов. Именно с точки зрения закона оценивается собственное поведение (намерение) и поведение окружающих.

3. Выработка устойчивых навыков (стереотипов поведения). Такие стереотипы прививаются в самом раннем детстве. Строятся они на основе одобряемого взрослыми нормативного поведения, мотивами которого может быть положительная оценка взрослых, а позже – положительная самооценка.

Завершая обсуждение вопросов правового воспитания, подчеркнем, что это труднейшая проблема, для осмысления которой требуется много самостоятельно размышлять, читать, наблюдать за происходящим и анализировать. И конечно, для того, чтобы предъявлять к окружающим правовые требования, следует их соблюдать самому, быть убежденным в их ценности и действенности.

IV. Духовно-нравственное воспитание. Оно занимает центральное место в любой воспитательной системе, включая в себя задачи развития отношения к себе, другим людям, обществу, труду, стране, родине. То есть задачи формирования патриотизма, толерантности, творческого отношения к труду, отношения к природе и искусству, так или иначе, соприкасаются с уровнем духовности и нравственности человека.

Какую бы сторону воспитательной работы вы ни рассматривали, она будет связана с отношением к другим людям и отношением к обществу в целом, а значит, с нравственностью.

В свое время великий немецкий мыслитель Георг Гегель писал «Педагогика есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя которому он снова рождается, его первая природа превращается во вторую духовную природу, так что духовное становится в нем привычкой»[1].

О том же свидетельствует и высказывание К.Д. Ушинского: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями»[2].

---

[1] Гегель Г.Ф. Полное собр. соч.: в 14 т. – М., Л., 1934. Т. 7. С. 187.

[2] Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. – М.: Педагогика, 1996. С. 79.

Ориентация общества на духовные ценности и нравственное поведение является одним из показателей уровня развития общества. В современных условиях важно строить воспитание нравственно развитой, эстетически и духовно богатой личности воздействуя на системообразующую сферу сознания обучающихся, формируя этические принципы личности, её моральные качества и установки, согласующиеся с нормами и традициями социальной жизни.

Личность – это социальная характеристика человека, отражающая его отношение к себе (особенности самооценки), к другим (нравственные характеристики), к делу (ответственность за свои выборы). Все другие виды отношений (к стране, миру, природе) развивают три основных по принципу от близкого к далёкому, от конкретного к всеобщему. Эти отношения формируются на основании оценивания жизненных событий и выбора тех ценностей, которые соответствуют опыту ребенка, подростка, молодого человека. Именно определение в системе человеческих ценностей и смыслах жизни является процессом самоопределения человека.

Развивая личность, воспитатель развивает потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую основу жизнедеятельности человека. По содержанию воспитание устремляет его к высшим смыслам бытия, в то время как социализация адаптирует к правилам и нормам взаимодействия в окружающей человека действительности.

Освоение (обретение) ценностей – это последовательный процесс «напряженного осмысления человеком нравственных предпочтений, определяемых личностью как в интуитивном, так и в активно познавательном действии, способствующем осознанному определению собственных ценностных ориентаций»[1]. В ценностях всегда отражается нравственное содержание, то есть отношение к себе и другим людям. Если в систему ценностных ориентаций человека включается отношение к миру в целом, то говорят о духовно-нравственном становлении личности.

Процесс самоопределения включает в себя *познание, осмысление и выбор* нравственных и духовных ценностей, мировоззренческой позиции, определенного образа жизни, выбор профессии. Процесс социализации точно так же требует познания, осмысления и выбора правил и норм жизни, законопослушности, правосознания, гражданственности, патриотизма. Эти два процесса теснейше связаны между собой, влияют один на другой.

Как было показано выше, содержание воспитательной работы определяется каждой образовательной организацией.

Общей основой для решения перечисленных задач является духовно-нравственное воспитание личности.

---

[1] Шемшурина А.И. Аксиологические основы воспитания: Книга для педагогов и воспитателей. М.: Изд-во «Лика», 2012. С. 5.

В словарных источниках «духовный» расшифровывается как «связанный с внутренним, нравственным миром человека». Понятие «одухотворить» толкуется как: «придать чему-либо возвышенный характер, осветив, облагородив мыслью, возвышенным стремлением». Слово «одухотворенный» расшифровывается как «проникнутый возвышенными чувствами, стремлениями; выражающий возвышенность чувств и стремлений». «Возвышенный», в свою очередь, объясняется как «полный высокого значения, содержания, благородных чувств и мыслей». «Благородство» истолковывается как «высокие нравственные качества; величие, возвышенность, сознание достоинства, изящество, красота». Можно видеть, что в определениях, сопряженных с понятием «духовность», речь всякий раз идет о ценностях, достоинстве, красоте, о чем-то возвышенном[1].

Все эти понятия связаны со сферой переживания и сопереживания человека. Если говорить о религиозной духовности, то «основой религиозных переживаний является образ Бога в человеке и способность человека при определенных обстоятельствах стать больше себя, «выйти из себя». Но уровень очень различен – от «частичного соприкосновения» до «видения Бога». В этом путь развития, самотворчества. Любовь и творчество – это суть духовности[2].

Духовно-нравственные ориентации могут входить в противоречие с требованиями повседневной жизни и деятельности. Например, сотрудник органов внутренних дел может оказаться в «четырехугольнике» разнонаправленных стремлений – индивидуалистических (надеяться только на себя и свои способности); профессиональных (выполнять свой долг по охране общественного порядка, постоянно сталкиваясь с асоциальным поведением); духовно-нравственных (достойно переживать обстоятельства данной жизни, ценить жизнь, красоту, сопереживать не только близким, но и ближним); нормативных (соблюдение формы, дисциплины, подчинение приказам, инструкциям, послушание). Такого рода противоречия могут проявляться в разном возрасте и у специалистов разных профессий. Они не являются антагонистическими, и в процессе личностного развития могут быть разрешены. Помощь в процессе выбора (пример, разъяснение, обсуждение, поощрение, стимулирование) как раз и является содержанием духовно-нравственного воспитания и самовоспитания. Требуется специальное внимание к состояниям напряжения во внутреннем мире человека со стороны воспитателей и помощь в их осознании и разрешении.

---

[1] Зимбули А.Е. О духовности и бездуховности // Космизм и новое мышление на Западе и Востоке: материалы межд. науч. конф. – СПб., 1999. С.138.

[2] Скроцкий Ю.А. Земное в небесном и наоборот. – СПб., 2013. С. 20.

Какие вопросы обсуждаются в этом направлении, что помогает духовно-нравственному самоопределению и развитию личности, что должно быть предметом внимания при воспитании и самовоспитании? Это прежде всего самостоятельность и ответственность за свой выбор. Если воспитатели (родители, педагоги, руководители) создают условия, возможность выбора мнения, решения, поведения в разных жизненных ситуациях, помогают осознать этот выбор, уважать его, понимать его последствия – это способствует формированию ответственности. Психологи называют это качество «локус контроля», то есть точки, в которой живёт твой «контролер», отвечающий за последствия поступков – удачных или неудачных. Он может быть внешним (виноваты родители, учителя, обстоятельства, судьба, государство) или внутренним (я сам выбрал поступить именно так, сделать или не сделать, обмануть или сказать правду). Чем более ребенок или взрослый берет ответственность за свою жизнь на себя, тем быстрее он становится субъектом своей собственной жизни: общения, деятельности, своего внутреннего мира.

Широкое распространение индивидуалистической и потребительской психологии, детоцентризм в семье формируют часто встречающуюся позицию «мне все должны» – от Бога, судьбы, правительства, государства до ближайшего окружения в семье и на службе. А если не выполняют, я недоволен. В бытовом общении часто встречается осуждение происходящего. При этом своё видение мира оценивается как разумное, критичное, соответствующее видимому. Оно так и есть, если не уметь подниматься «выше себя», видеть мир в его развитии, динамике событий, с точки зрения Божьего Промысла или смысла жизни. Здесь более всего необходима требовательность к себе, выполнению собственных обязанностей и жизненного предназначения, развитие самосознания.

С ответственностью (локусом контроля) тесно связана самооценка воспитанника. Она складывается в раннем возрасте в зависимости от того, как (и что именно) поощряют или наказывают родители, с какими словами они обращаются к ребенку, как оцениваются его действия, поступки, достижения и неудачи. Позже ребенок учится сам сравнивать себя с окружающими, однако заложенные в раннем детстве оценки очень важны и часто влияют на отношение к себе и во взрослом состоянии.

Духовно-нравственное развитие человека тесно связано с его мировоззрением. Психология рассматривает мировоззрение как часть направленности личности. Оно является результатом образования и самообразования. Взгляды и убеждения – это принятые человеком представления о мире как достоверные и эмоционально переживаемые. Средствами формирования мировоззрения являются процесс обучения, внеурочная деятельность, самостоятельная работа учащихся, их опыт, приобретаемый в общении и жизни. Усвоение мировоззренческих ас-

пектов знания обеспечивается отбором содержания, методами преподавания, выделением фундаментальных идей в каждой области знания и деятельности, межпредметными связями, созданием интегрированных курсов. Взгляды и убеждения формируются в общении и в собственной практической деятельности обучающихся: трудовой, общественной, художественной, технической и пр.

Говоря о формировании духовно-нравственных ориентаций в процессе воспитания, важно подчеркнуть значение отношения к труду, которое обычно рассматривается отдельно, в том числе как трудовое воспитание. Среди трудовых ориентаций человека к духовным исследователи относили лишь творчество. Однако есть основания рассматривать саму профессию как социокультурный феномен, результат развития исторического опыта, способов деятельности и способностей человека[1].

Духовно-нравственное направление воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования предполагает решение следующих задач:

- ✓ развитие нравственно-эстетических качеств личности;
- ✓ воспитание культуры межнационального общения;
- ✓ обеспечение гуманистической направленности воспитания.

Основные формы и методы реализации:

- ✓ развитие досуговой, клубной деятельности, поддержка молодежной субкультуры в рамках создания реального культуротворческого процесса;
- ✓ организация выставок творчества обучающихся, встреч с интересными людьми;
- ✓ проведение различных творческих конкурсов, фестивалей;
- ✓ проведение конференций по проблемам духовно-нравственного воспитания;
- ✓ организация досуга обучающихся.

В качестве критериев духовно-нравственного воспитания в системе образования выступают: уровень знаний, убежденности в необходимости выполнения норм морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях. В целом это можно определить как уровень нравственной культуры личности, которая должна проявляться во всех сферах жизнедеятельности каждого человека.

Содержание воспитания реализуется в любых ситуациях, которые позволяют осознать собственные выборы, а также переживание и сопе-

[1] Гейжан Н.Ф. О формировании ориентации на труд как духовной ценности личности // Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере XIX–XX веков: сб. науч. тр. – М.: Ин-т теории и истории педагогики, 2002. С. 68–81.

реживание. Человек учится сознавать себя в мире свои возможности, принимать реальность и действовать в ней. Важно утверждать признание непрагматической ценности бытия, его самоценность в основных проявлениях – человек (сам, близкие, далекие), общество (страна, государство, человечество), дело (учение, общение, созидание, профессия), мироздание (природа, законы бытия, вера).

Таким образом, сделаем вывод о том, что содержание воспитания определяется на основе целей, задач воспитания, социальных ценностей и идеалов. Содержание воспитательного процесса описывается как программа деятельности по достижению воспитательных целей, сформулированных в государственных образовательных стандартах для всех типов образовательных организаций. Эти цели конкретизируются и раскрываются в авторских воспитательных программах, основанных на формировании базовой культуры личности, формированию ценностного сознания в процессе организации разнообразных видов деятельности развивающейся личности.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение воспитательного процесса в высшей школе.
2. От чего зависит отбор содержания воспитательного процесса в высшей школе?
3. Перечислите важнейшие базовые компоненты содержания воспитания.
4. Почему такое важное значение имеют выбор и переживание (сопереживание) в развитии личности человека?
5. Приведите примеры взаимосвязи нравственного и духовного развития человека.
6. При каких педагогических условиях возможно формирование духовно-нравственных ориентаций молодых людей?
7. Назовите критерии духовно-нравственного воспитания в системе образования.

Глава 10. ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Истинное воспитание состоит
не столько в правилах,
сколько в упражнениях.
Ж-Ж. Руссо

1. Понятие о технологиях воспитания и их характеристика

Анализируя воспитание как социально-педагогическое явление, как специфический вид человеческой деятельности, можно отметить следующую закономерность в его развитии: интуитивные поиски талантливых педагогов, будучи подкрепленными наукой, постепенно выходят на технологический уровень, чтобы затем все повторить сначала, но уже с позиций более высокой педагогической культуры, педагогического искусства и профессионального мастерства.

В недрах совершенствования методики воспитания, поиска путей повышения её эффективности зародилось понятие «технология воспитания», а в конце 90-х годов XX столетия этот термин получил очень широкое распространение, появились монографии и учебники на эту тему.

В современном обществе термин «технология» проник буквально во все сферы человеческого созидания и отрасли научного знания. Вполне закономерно, что и педагогика не остается в стороне. С другой стороны, гуманитарное знание труднее поддаётся программированию, человеческое общение сложнее алгоритмизировать. Это противоречие вызывает множество споров в педагогической литературе, технологиями воспитания называют авторские школы, концепции, системы, методики и даже отдельные методы.

С основными характеристиками педагогических технологий мы познакомились, рассматривая систему и процесс обучения. Именно дидактика чаще всего использует технологический подход в подаче и освоении информации. С программированием воспитания дело обстоит сложнее. Воспитание касается часто неуловимых (непроявляемых, скрываемых, подавляемых) потребностей и ценностей. Человек может думать одно, а говорить и делать другое. В обучении так бывает гораздо реже, поэтому развитие технологий в воспитании происходило намного медленнее, чем в обучении.

Тем не менее, любая деятельность может поддаваться обобщению, в ней выделяются определенные этапы, последовательность действий. «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все

началось сначала»[1]. Самое прямое отношение это имеет к теории воспитания, ибо воспитание – и наука, и искусство.

Зарождение идеи технологии воспитательного процесса связано прежде всего с внедрением достижений информатизации и алгоритмизации в различные области теоретической и практической воспитательной деятельности. Противники идеи технологизации в педагогике считают, что процесс воспитания так индивидуализирован, так неповторим по сочетанию индивидуальностей (воспитателя, воспитуемого, влияний среды, уровня развития, отставленности результатов воспитания во времени), что недопустимо говорить о его алгоритмах. Здесь следует иметь в виду то, что технологии не являются дополнением к процессу воспитания. Технологизируется методика воспитания, которая развивалась на протяжении многих лет. Таким образом, технологизация – закономерный результат развития методики воспитательной работы.

Подчеркнем ещё раз, что воспитание может развиваться либо в сторону искусства, опираясь на личный опыт воспитателя, либо в сторону технологии. Искусство основано на интуиции, технология – на научных обобщениях. Ещё в 20-е годы А.С. Макаренко нередко употреблял термин «педагогическая техника», используя его в статьях и книгах, понимая его именно как искусство. В деле современного ему воспитания, как он отмечал, сохраняется период, при котором успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога: «Воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств – самое отсталое»[2]. Именно поэтому педагог настаивал на необходимости совершенствовать технику воспитания.

Поскольку технологии в воспитательном процессе выросли на фундаменте системного подхода и многократно апробированных методик, на переходном этапе происходит смешение понятий «методика воспитания» и «технология воспитания». Для четкости употребления этих понятий необходимо рассмотреть каждое из них в отдельности.

Методикой воспитания принято называть процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. Технологию определяют как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной педагогической парадигмой, концептуальной позицией, соответствующей ей логикой достижения целей и принципами действия воспитателя. То есть гораздо большее значение при разработке и применении технологий имеет концепция и

---

[1] Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Изд-во «Педагогика», 1989. С. 5.

[2] Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М., 2006. Т. 3. С. 98.

цель, которые объединяют различные методы воспитания на разных его этапах, разном содержании и формах.

Технология воспитания – это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов и процедур воспитательной деятельности, которые позволяют ей достигать поставленные воспитательные цели, причем цели эти становятся всё более общими. Ещё А.С. Макаренко писал, что личность не воспитывается по частям. Но долгое время методика раскрывала методы воспитания честности, трудолюбия, ответственности и других отдельных качеств личности. Это было важное направление в педагогической науке, необходимый этап теоретического осмысления педагогической действительности. Но постепенно формируемые качества всё более укрупнялись, а главное – формировалось понимание того, что без личной заинтересованности, личного планирования деятельности, включения в неё воспитание остаётся «воспитательным воздействием». Оно, как уже говорилось, не отменяется, но подчиняется более общей цели и правилам её достижения. Так постепенно формируется потребность в технологизации воспитательного процесса.

В основу современных технологий воспитания положены некоторые ведущие идеи, характеризующие их:

✓ переход в современных условиях преобразований, происходящих в обществе и в образовании, от парадигмы воспитания как формирования личности в командно-административной системе отношений к парадигме воспитания как создания условий для самоактуализации личности;

✓ гуманизация и демократизация воспитательного процесса в управлении работой с кадрами, в отношениях руководителей и сотрудников воспитательных аппаратов, педагогического коллектива и сотрудников, в отношениях сотрудников между собой;

✓ возможность ситуации выбора концептуальных идей, педагогических позиций, технологий воспитания, вариативных педагогических приемов, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем и т. д.;

✓ возможность экспериментальной и опытно-педагогической деятельности руководителей, членов педагогических коллективов, создания авторских концепций и школ обучения и воспитания подчиненных;

✓ коллективный характер педагогических инноваций, богатые возможности для творческой деятельности педагогических коллективов.

Назовем в качестве примеров некоторые современные технологии воспитания, которые получили достаточно широкое распространение в

практике[1]. Отметим при этом, что при своем возникновении они рассматривались как авторские методики воспитания и лишь со временем стали пониматься как авторские технологии, когда стала очевидной их концептуальная оригинальность и неоднократно подтвержденная эффективность.

I. Общепедагогические технологии воспитательного процесса (педагогические системы).

1.1. Технология гуманного коллективного воспитания В.А. Сухомлинского. Главные идеи и принципы: в воспитании нет главного и второстепенного; воспитание – это прежде всего человековедение; эстетическое, эмоциональное начало в воспитании; приоритетные ценности: совесть, добро, справедливость.

1.2. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили имеет особые целевые ориентации: способствовать становлению, развитию и воспитанию благородного человека путем раскрытия его личностных качеств (души и сердца, познавательных сил). Идеал воспитания – самовоспитание.

1.3. Модель трудового воспитания А.А. Католикова по системе коммуны А.С. Макаренко. Некоторые концептуальные идеи: труд как основа формирования личности; интерес и внимание к каждому человеку; наличие личного интереса, поиска и др.

II. Частнометодические воспитательные технологии:

2.1. Выявление и развитие творческих способностей человека в разнообразной внеучебной (или профессиональной) деятельности в процессе выполнения творческих заданий (И.П. Волков).

2.2. Технология нравственного воспитания и социализации в условиях коллективной творческой деятельности, коммунарской педагогики (И.П. Иванова).

2.3. Технология личностно-ориентированной коллективно творческой деятельности (С. Д. Поляков).

2.4. Технология педагогической поддержки (О.С. Газмана).

2.5. Система нравственного воспитания (А.И. Шемшурина).

2.6. Авторский курс «Самоусовершенствование личности» в технологии саморазвивающегося обучения (Г.К. Селевко)[2].

III. Локальные (модульные) воспитательные технологии[3].

3.1. Технология педагогического общения.

3.2. Технология индивидуального и дифференцированного подхода.

---

[1] Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. С. 164.

[2] Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников. – М.: «Народное образование», 1999. С. 15.

[3] Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. – М.: «Гном и Д», 2001. С. 183–186.

3.3. Технология педагогического разрешения конфликта.

3.4. Технология педагогической оценки.

3.5. Технология этической защиты и другие.

Таким образом, анализ многообразных точек зрения на сущность и объём понятия позволяет дать следующее определение.

Технология воспитания – это научно обоснованная последовательность применения воспитательных методов и средств в соответствии с принципами, целями и задачами воспитания, которая творчески конструируется и реализуется педагогическим коллективом в соответствии с уровнем педагогической культуры его членов, их личностных и профессиональных способностей и особенностей. Иными словами, правомерно вести речь об определенной алгоритмизации процесса воспитания в той его части, где на основе психолого-педагогической диагностики воспитательной ситуации происходит конструирование адекватной комбинации педагогического инструментария и его последовательная реализация.

Воспитательные технологии включают следующие обязательные *этапы*, которые, по сути, позволяют говорить об алгоритме воспитательной деятельности:

– диагностика (изучение конкретного уровня развития личности и коллектива);

– целеполагание (совместное с воспитателем и личностью/коллективом) определение целей, в которых заинтересован каждый участник воспитательного процесса;

– проектирование (разработка конкретных шагов, творческих/воспитательных дел, осознанное содержание которых позволяет достичь намеченных ранее целей);

– конструирование условий достижения целей (совместное определение условий, необходимых средств, ресурсов, взаимодействия с ближайшим окружением);

– организационно-деятельностный компонент (реализация намеченных шагов, дел в их единстве и взаимосвязи);

– контрольно-управленческий компонент (коррекция целей, планирования, конструирования, деятельности на основе обратной связи и при участии воспитуемых).

Рассмотрение воспитательной технологии как алгоритма достижения социально и личностно-значимых целей в их единстве позволяет выделить некоторые *наиболее существенные признаки технологии воспитания*:

✓ наличие определенной последовательности воспитательных действий, выстроенной в соответствии с целевыми установками и ориентированной на конкретный результат;

✓ выделение в этой «цепочке» оптимальных методических «мозаик», комбинаций воспитательных приемов и средств;

✓ особая роль педагогического общения в реализации технологии воспитания;

✓ функционирование процедуры педагогического мониторинга эффективности воспитательных воздействий на различных этапах технологической цепочки;

✓ особая роль в реализации технологии педагогического мастерства воспитателя, которое, с одной стороны, является необходимым условием перехода с методического уровня воспитания на технологический, а с другой стороны, служит критерием высокого уровня овладения технологией воспитания, и другие признаки.

Своеобразный «набор инструментов» для творческого конструирования различных технологий воспитания представлен в таблице 7.

Таблица 6

Способ конструирования технологий воспитания

Цели, которым подчиняется технологическая цепочка воспитательных действий	*Методы и средства достижения целей на каждом этапе воспитания*
Формирование внутренних суждений, убеждений и мотивов социально-значимой деятельности	Включение воспитуемых в процесс целеполагания, планирования деятельности, анализ стилей общения и взаимодействия в группе, обсуждение критериев результативности воспитания и самовоспитания; диспуты, дискуссии; лекции, естественная и изобразительная наглядность; пример и др.
Упрочение внутренних ценностных позиций, убеждений	Накопление опыта самоуправления. Самостоятельное изучение литературы, создание условий для личностного и профессионального самосовершенствования
Накопление опыта творческой деятельности и взаимодействия в ходе практического применения знаний, выработки навыков и умений	Исследовательский метод – выполнение творческих работ; метод практических работ – стажировка, практика
Оценка и проверка результатов воспитания	Наблюдение, беседы, опрос, анализ результатов деятельности и др.

Современные технологии воспитания эффективны при соблюдении *ряда требований* (так же, как и отдельно взятые методы воспитания, но требования эти носят более общий, комплексный характер). Назовём некоторые из этих требований.

1. Комплекс методов, включенных в технологию, направлен на обязательное развитие сознания и самосознания воспитуемых (суждений, убеждений, мировоззренческой позиции), чувств (этические, эстетические чувства, способность к состраданию, сопереживанию; чувство собственного достоинства и уважения окружающих), поведение (воля, характер, ответственность).

2. Органичное слияние воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

3. Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, коллективов и групп.

4. Формирование социально значимых качества личности в системе конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе.

5. Системный подход к управлению процессом воспитания и его организации. Управление может быть успешным при условии учета действующих в воспитании внешних и внутренних факторов, понимания взаимосвязи между ними. К таким факторам относятся:

- ✓ сложившийся образ жизни воспитуемого, который может содействовать развитию заданных качеств или противодействовать ему;
- ✓ влияние окружающей среды, включая средства массовой информации и интернет;
- ✓ стиль общения, отношение в семье;
- ✓ уровень развития и условия коллектива, влияющие на личность воспитуемого (воспитательные системы, сложившиеся в нем общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, социально-психологический климат);
- ✓ нормы взаимоотношений в семье, образовательной организации, в ближайшем окружении;
- ✓ индивидуальные и личностные особенности воспитуемого.

Системность, комплексность, последовательность, непрерывность воспитания лучше передает понятие «воспитательное дело», которым предпочитают пользоваться практики. Воспитательное дело – это форма организации и осуществления конкретной деятельности воспитуемых. Главные отличительные особенности воспитательного дела – это необходимость, полезность и осуществимость. Воспитательный процесс состоит из цепи непрекращающихся воспитательных дел.

Воспитательные дела имеют коллективный, творческий характер и называются коллективными воспитательными делами. Таким обра-

зом, главная цель воспитательного дела – это формирование у воспитуемых системы социальных отношений к обществу. Содержанием стержневых качеств личности является формирование гражданской позиции через проявление личной причастности к происходящим событиям. Параллельно формируется такое качество личности, как дисциплинированность.

2. Методы воспитания в высшей школе

В предыдущих темах мы рассмотрели сущность, закономерности, принципы, направления, содержание воспитания и социализации человека на разных этапах его развития, отмечали их взаимосвязь и влияние друг на друга. В данной теме обсудим ответ на вопрос – как достигаются поставленные воспитательные цели, как реализуется соответствующее им содержание воспитательной работы. На практике ответ на эти вопросы связан с важнейшим педагогическим понятием – методы воспитания. Мы встречались с этим термином, когда знакомились с методами обучения. Метод – это путь (или способ) достижения педагогической цели, в данном случае воспитательной.

Современная педагогика высшей школы всемерно утверждает неразрывность методов обучения и воспитания. Какие бы цели ни ставил педагог, он так или иначе в своей работе формирует сознание, поведение, чувства человека (его интеллект, волю, эмоции). Это развитие осуществляется и методами обучения, и методами воспитания. При этом воспитательный аспект развития сознания проявляется в процессе формирования суждений и убеждений человека, привычки поведения формируют его волю и характер, формирование отношений происходит через переживание и сопереживание. Если проанализировать перечисленные личностные качества, то мы увидим, что они так или иначе связаны с потребностями, мотивами и ценностями человека.

Методы воспитания в высшей школе – это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и обучающегося по решению задач формирования разносторонней личности будущего специалиста.

В воспитании множество целей, соответственно и множество методов, ознакомиться с которыми системно можно лишь объединив их в определенные группы или классы. Классификаций методов воспитания существует множество, поскольку они создавались и изменялись на протяжении нескольких веков развития педагогической науки.

Вспомним, что процесс воспитания может рассматриваться *как внешнее воздействие* на человека со стороны воспитателей с целью регуляции его поведения в социуме, и как *создание условий* для формирования внутренних регуляторов, самостоятельных выборов поведения и взаимодействия с другими людьми. Первый подход часто называют

традиционным (а также, в зависимости от организации, авторитарным, директивным, субъект-объектным), второй – современным (демократическим, личностно-деятельностным, субъект-субъектным).

Методы воздействия регулируют поведение в конкретной ситуации. *Главная задача воспитателя при выборе метода воздействия – найти способ правильного, эффективного предъявления требований к воспитуемому.* В этих случаях воспитуемый выполняет чужую волю, подчиняется нормам, требованиям, правилам поведения без собственного их принятия. Это основа авторитарной педагогики, которая опирается на непререкаемый авторитет воспитателя. Современная педагогика отказывается от авторитарных методов воздействия; требования, правила, нормы поведения и взаимодействия рекомендуется не просто предъявлять, а показывать их важность в жизни самого воспитуемого и окружающих его людей.

Вместе с тем при сформировавшемся девиантном или криминальном поведении, в условиях экстремального или профессионального взаимодействия, внешняя регуляция поведения воспитуемых остаётся важным методом педагогического воздействия. Таким образом, воздействие на сознание, ограничение поведения, предъявление жёстких требований, утверждение норм *не уходит из практики воспитания, но ограничивается сфера их применения.*

Методы воспитания формируют потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферу личности, которая сознательно реализует себя в социальных отношениях, взаимодействии и саморегуляции. Именно поэтому основой любого метода воспитания является организация деятельности и взаимодействия воспитуемых таким образом, чтобы они могли оценить себя и свои потребности, интересы в связи с потребностями и интересами окружающих. Если в ходе организованной педагогами деятельности формируются социально-культурные и психологически значимые ценностные отношения, то такого порядка деятельность способствует личностному развитию – это и есть воспитание.

Организовать воспитывающую деятельность – значит вовлечь воспитуемых во все разнообразие видов деятельности, придав ей социально ценностные черты, тем самым утверждая деятельностью активное отношение к реальности.

Таким образом, можно сказать, что метод воспитания – это модель организации деятельности воспитателя и воспитуемого, конструируемой с целью:

- ✓ формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе;
- ✓ формирования социальных регуляторов поведения.

Рассмотрим несколько классификаций методов воспитания и требований, которые важны для эффективного их применения.

В современной трактовке методы воспитания объединяют в следующие группы.

1. Традиционные, директивные методы или авторитарные методы воздействия (определяются чёткими требованиями, инструкциями, организационно-методическими указаниями, приказами, директивами и т. д.): убеждение, упражнение, поощрение и принуждение.

2. Инновационно-деятельностные (обусловлены внедрением новых воспитательных технологий): средовой метод (организация жизнедеятельности воспитуемых как события взаимодействия со средой, где каждый часть среды и каждый – объект воздействия этой среды); моделирование отношений; алгоритмизация; творческое взаимодействие; инвариантность.

3. Неформально-межличностные (осуществляются через личностно-значимых сотрудников, авторитетных людей из числа родственников, друзей и близких): к примеру, подражание и внушение.

4. Рефлексивные и тренингово-игровые (обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, коррекцию поведения и действий): социально-психологические тренинги; деловые игры; самоанализ; самовоспитание.

Одна из наиболее известных классификаций традиционных методов воспитания была разработана в 70-е годы XX столетия и позже неоднократно варьировалась в разных исследованиях и учебниках. Это методы формирования сознания, поведения, чувств, к которым позже были добавлены и методы контроля. В литературных источниках они обозначались как методы «убеждения, приучения и побуждения» (табл. 8).

Таблица 7

Классификация традиционных методов воспитания

Методы формирования сознания личности	*Методы организации деятельности, общения и поведения*	*Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения*	*Методы контроля*
Убеждение Разъяснение Этическая беседа Внушение Диспут Пример Формирование общественного мнения	Упражнение Приучение Педагогическое требование Поручение Переключение Создание воспитывающих ситуаций КТД (коллективное творческое дело)	Поощрение Наказание Соревнование Построение перспективных линий Метод «взрыва» Метод естественных последствий	Педагогическое наблюдение Опросы Анкеты Тесты Беседа Создание контрольных ситуаций

В содержании представленной таблицы мы видим, что включенные в неё методы могут быть использованы в самых разных воспитательных системах, как в авторитарной, так и в инновационной воспитательной работе. Всё зависит от того, в каком контексте они используются, в какой мере сами воспитуемые включены в организацию деятельности и, следовательно, могут сами себя регулировать и контролировать. Даже традиционные методы воздействия на сознание и поведение человека при соблюдении определенных правил их применения могут быть более эффективными. Рассмотрим более подробно требования к применению наиболее распространённых из них.

Метод убеждения – это прямое коммуникативное воздействие, в ходе которого происходит сознательное принятие субъектом определенной оценки конкретной ситуации, осознанной линии поведения, позиции по спорному вопросу. Основными требованиями, повышающими использование метода убеждения, являются следующие:

- ✓ убеждающие доводы должны быть понятны и соответствовать социальному опыту личности;
- ✓ смысл для субъекта должен быть социально значимым, то есть соответствовать его потребностям и мотивам в самоутверждении и самовыражении;
- ✓ сравнительно высокий уровень эмоциональности при высказывании воспитателем собственных оценок: равнодушие и холодность снижают действенность убеждения;
- ✓ соблюдение определенной логики в изложении аргументов.

Пути и средства убеждения можно подразделить на два направления: убеждение словом (разъяснение, доказательство, опровержение) и убеждение делом (личный пример, пример других).

К средствам убеждения относят логические доводы, цифры, факты, примеры; поступки, действия людей, самого воспитателя; текущие события общественной жизни,

Метод убеждения – ведущий метод в традиционной системе воспитания и относится преимущественно к словесным методам. «Я убежден, – писал А. С. Макаренко, – что хорошо сказанное... деловое, крепкое слово имеет огромное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах, потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться»[1].

Чаще всего педагог, руководитель обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая

[1] Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. – М., 1958. Т. 5. С. 242.

воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога-руководителя.

Основные условия действенности метода убеждения:

✓ глубокая личная убежденность воспитателя (педагогов, руководителей), его искренность и справедливость, терпение и такт;

✓ понятная логика обоснования утверждаемых положений и принципов;

✓ единство слова и дела, правильная организация жизнедеятельности;

✓ индивидуальный подход в процессе убеждения и переубеждения.

Близкими к методу убеждения являются такие методы воспитательного воздействия, как *разъяснение, беседа.* Разъяснение применяется для более полного осознания желаний, отношений, поступков воспитуемого, для формирования социально значимого отношения к уже совершенному поступку. В отличие от рассказа или объяснения, разъяснение всегда ориентировано на конкретного воспитуемого или конкретную группу и строится с учетом индивидуальных или групповых особенностей.

Беседа – это метод вовлечения воспитуемых в процесс формирования у них моральных оценок и суждений. В воспитательной работе используют плановые и неплановые беседы. Плановые беседы решают также профилактические задачи социального и личностного развития и работают на перспективу, а неплановые – связаны с анализом свершившегося события; они выполняют скорее коррекционную функцию.

В ходе подготовки к плановой беседе участникам заранее сообщаются ее тема, вопросы для обсуждения, рекомендуемая литература. Мастерство руководителя, воспитателя, ведущего беседу, проявляется в способности организовать активное обсуждение поставленных вопросов, вызвать эмоциональный отклик, показать связь моральных правил и норм с реальными жизненными ситуациями. Ведение этической беседы требует от руководителя, воспитателя сразу нескольких базовых педагогических способностей (коммуникативных, организационных, речевых, авторитарных, перцептивных и дидактических). Особого профессионализма и педагогического такта требуют индивидуальные беседы с теми, кто нарушает этические нормы. Классический сценарий беседы выглядит таким образом: сообщение конкретных фактов, объяснение этих фактов и их анализ с активным участием всех собеседников, обсуждение конкретных аналогичных ситуаций, обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, формулировка морального пра-

вила, мотивация на его применение при построении и оценки своего поведения и поведения других.

Существует ряд общих требований к беседе как методу формирования личности:

✓ беседа будет продуктивной, если ведущий ее четко и конкретно представляет то, что он хочет узнать о психологических особенностях изучаемого собеседника;

✓ вопросы, которые будут поставлены в ходе беседы, должны быть заранее продуманы, изложены в форме, доступной и допустимой для собеседника;

✓ в ходе беседы необходимо расположить к себе человека, вызвать у него доверительное отношение;

✓ следует не только спрашивать собеседника о чем-то, но и делиться своими мыслями, чтобы вызвать у него доверие, расположить к откровенности;

✓ в процессе беседы не следует поучать человека, морализировать, а тем более грубо указывать ему на его недостатки, из-за чего он может замкнуться в себе.

Беседа чаще дает положительные результаты, если она проводится индивидуально. Однако, в зависимости от потребностей, целесообразно проводить и групповые беседы с несколькими воспитуемыми или целым коллективом. Это позволяет ответы одного человека сопоставить с совокупностью мнений изучаемой группы.

Относительно использования данного метода необходимо уяснить, что в ходе как индивидуальной, так и групповой беседы воспитателю нецелесообразно делать какие-либо записи. Это лишает беседу непринужденности, настораживает собеседников, делает их ответы искусственными, надуманными. Лучше все необходимые записи сделать после проведения беседы.

Метод упражнения заключается в повторяемости воспитательных ситуаций, хотя они могут иметь разные сюжеты, к примеру, следование определенным решениям, правилам, осознанным принципам. Упражнения закаляют волю, укрепляют сознание, развивают чувство долга. «Воля наша, как и наши мускулы, – писал К.Д. Ушинский, – крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю, и мускулы, и остановить их развитие, но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю».

Основные условия действенности метода упражнения:

✓ раскрывать перед воспитуемыми личностную и социальную значимость их волевых усилий в повседневной жизни, учебе, профессиональной деятельности;

✓ показывать роль самодисциплины, режима труда и отдыха на пути к самосовершенствованию и воспитанию воли;

✓ показывать роль положительных привычек для успеха и достижения поставленной цели;

✓ ориентировать на достойные примеры поведения, подражание лучшему и опоре на собственные лучшие качества;

✓ поддерживать малые достижения и показывать динамику волевых усилий при постоянных упражнениях на пути самосовершенствования;

✓ обеспечивать личный пример воспитателя, его дисциплину.

Метод примера предполагает воздействие на воспитуемого силой личного поведения и поступков. Отмечая первостепенное значение личного примера воспитателя, К.Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается от живого источника человеческой личности».

Основные условия действенности метода примера:

✓ обеспечение личной образцовой деятельности и поведения воспитателя (это касается, как и в других случаях, педагогов, руководителей);

✓ обсуждение сюжетов и поступков высокого этического значения в различных областях жизни;

✓ создания в коллективе атмосферы дружбы и товарищества.

Метод поощрения включает систему средств и приемов морального и материального поощрения и стимулирования воспитуемых.

Основные условия действенности метода поощрения:

✓ целесообразность;

✓ соответствие степени заслуг;

✓ своевременность;

✓ сочетание моральных и материальных поощрений;

✓ гласность поощрения и требовательность к поощренным.

Метод принуждения опирается на систему дисциплинарно-педагогических воздействий на воспитуемых. Выражается в выговорах, приказах, предупреждениях о возможной ответственности; запрещениях; наложении взыскания; осуждении в коллективе. «Наказание – говорил А.С. Макаренко, – не должны оглушать весь коллектив и делаться бытом в коллективе, наказания должны быть настолько редки, чтобы весь коллектив обратил на наложенное взыскание внимание».

В процессе воспитания особенно важно, чтобы использование методов положительного примера было более частым, чем словесные призывы и аргументы правоты воспитателя. А применение методов поощрения должно многократно превышать количество методов наказания. По сути, эти четыре метода составляют основу внешнего регулирования поведения и деятельности воспитуемого. Но если личность социализирована, она

принимает правила и нормы человеческого общежития, эти же методы становятся методами самовоспитания. Человек сам может убедить себя в необходимости самосовершенствования, сам может выбрать достойный идеал и строить в соответствии с ним свою жизнь, сам может упражнять свою волю и совершать добрые поступки, поощрять или наказывать себя в зависимости от самооценки своих поступков. При этом в любом возрасте личность нуждается в поддержке, одобрении, принятии со стороны окружающих, особенно любимых и авторитетных.

Приёмы психолого-педагогического воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности можно рассмотреть с точки зрения эффективности взаимодействия, которое организуется его участниками как сотрудничество, конфронтация или даже противоборство.

Сотрудничеству способствует похвала, одобрение, благодарность, позитивное стимулирование, заинтересовывание. Для конфронтации свойственны критика, выражение обиды, недоумения, указание на несоответствие поведения нравственным нормам. Противоборство ещё больше разрушает взаимодействие, выражаясь в критике, разоблачениях, выражении антипатии; частых осуждениях и негативных обобщениях. Понятно, что уважение другого человека, значимость общего дела противопоставляется здесь собственной точке зрения участников воспитательной ситуации, которая признаётся каждым единственно правильной.

Обсуждая содержание воспитания, мы много внимания уделили вопросу о том, как другой человек становится для воспитуемого самоценностью. Важным условием такого процесса были самостоятельность и ответственность за свой выбор, самооценку, способность к переживанию и сопереживанию. Создание условий для формирования важных личностных, нравственных качеств возможно только в совместной, социально значимой деятельности. Это положение было осознано уже в 20-е годы XX века, и отмечалось, в частности, в работах А.С. Макаренко и И.В. Ионина. Впоследствии, в 60-х годах XX века, оно получило своё практическое развитие в работах В.А. Сухомлинского (среди прочего он разработал методику заботы и трудового воспитания), Т.Е. Конниковой (коммунарская методика) и И.П. Иванова (методика коллективных творческих дел).

В 80-е годы система методов воспитания в коллективной, социально значимой деятельности активно изучалась и внедрялась в практику в работах профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена[1] (З.И. Васильева, М.И. Казакина, Т.К. Ахаян, К.Д. Радина). В те годы традиционные методы воспитания критиковались в связи с тем, что методы в ней делились на «словес-

[1] В те годы – Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена.

ные» и «практические». Поэтому в целях совершенствования методических аспектов воспитания разрабатывался деятельностный и ценностный подходы к формированию личности. Включение воспитуемых в коллективную деятельность, опора на самоуправление, самостоятельность и ответственность потребовали иначе взглянуть и на методы воспитания, тогда и была предложена несколько иная система методов[1], которая включала в себя:

- ✓ методы целеполагания;
- ✓ ориентационно-трудовые методы;
- ✓ информационно-просветительские методы;
- ✓ методы общения;
- ✓ методы оценки.

Эта классификация методов строилась на основе педагогики сотрудничества. Она имела то преимущество, что охватывала целостный воспитательный процесс от замысла коллективного дела до оценки его результативности. Уже в середине 90-х годов XX столетия именно эта система позволила активно развивать воспитательные системы и воспитательные технологии (о них речь пойдёт в следующей теме). Каждый из методов мог быть двусторонним, позволяя быть активным и воспитателю, и воспитуемым, давал возможность взаимодействовать, планировать, оценивать, проявлять активность. Сравнивая данную систему с классификацией традиционных методов, становится очевидной односторонняя направленность и убеждения, и примера, и упражнения, и поощрения, и наказания. Традиционные методы в системе активного взаимодействия занимали своё подчинённое, неосновное место.

Важнейшим и наименее разработанным в то время был *метод целеполагания*. Именно поэтому формирование умений ставить цели, планировать и прогнозировать понималось как ведущий метод воспитания, и именно нравственного воспитания, поскольку с помощью педагога социальный, нравственный компонент включался в цели воспитуемых.

Реализация метода целеполагания сталкивалась (и сталкивается до сих пор) с целым рядом вопросов: как определяется, выдвигается воспитательная цель в реальной педагогической ситуации? Кто её автор – только педагог, воспитатель? Как организовать планирование, чтобы к постановке целей были причастны обучающиеся? Каковы методики начального этапа воспитательного процесса? Как реализуется воспитательная цель, как она обогащается социальным звучанием?

Это всё непростые вопросы, если действовать не по инструкции или готовой модели, а учитывать особенности каждого коллектива воспитуе-

[1] Васильева З.И. Система методов нравственного воспитания учащихся профтехучилищ. – М.: Высш. шк., 1989. С. 39.

мых, её лидеров, материальных и временных возможностей образовательного учреждения и множества других факторов, которые делают воспитательную ситуацию неповторимой, даже несмотря на ее типичность.

Метод целеполагания включает в себя три структурных элемента: выдвижение цели, определение путей ее достижения и ожидаемого результата (а также критериев, по которым можно судить, что цель достигнута). Это этапы общения для целеполагания в любой деятельности, не только воспитательной. На первом этапе цели, выдвигаемые воспитуемыми и воспитателями, нередко противоречат друг другу. При встречном, совмещающемся целеполагании как раз и происходит их согласование, обогащение одних и коррекция других. В этом и состоит эффект данного метода. Его эффективность будет определяться преемственностью целей, ранее существовавших в этом коллективе, общими целями (идеологией) учреждения в целом, мастерством воспитателя, сплоченностью группы, авторитетом формальных и неформальных лидеров, результативностью прежней работы или опытом взаимодействия воспитуемых в других коллективах.

Разнообразие мнений и точек зрения требует анализа каждой из выдвигаемых целей, выстраивания из иерархии, своеобразного «дерева целей». Выделение связей между ними позволяет сконцентрировать усилия вокруг ведущих, стержневых, реализация которых часто позволяет достичь промежуточных, вытекающих из основных. Основными можно считать те, которые позволяют каждому развиваться, идти вперед на пути обучения, получения профессии, расширения кругозора, повышения культурного уровня, организации интересного досуга, отдыха, здорового образа жизни, самопознания и самоопределения.

Определение путей достижения выдвинутых целей требует выбора таких форм и видов работы, таких дел, которые предполагают взаимодействие всех членов группы, позволяют сосредоточить внимание на общественных задачах и личных интересах каждого в группе. Это могут быть различного рода мероприятия, тематические встречи в ознаменование государственных событий, праздников, диспуты или обсуждение реальных ситуаций. Но объединять их должны вопросы жизни человека в обществе, в семье, в служебном коллективе, вопросы взаимодействия и взаимоотношений, конкретных событий в подразделении, чести и человеческого достоинства, самоуважения, конфликтов и путей их преодоления, то есть этических и нравственных вопросов.

Определение ожидаемого результата – третий компонент целеполагания. Оценка результатов нравственного роста любого человека содержит определенные трудности. Они не измеримы оценками, как в процессе обучения. Однако реальное поведение, жизненные цели и планы, отношение к профессии, отношения к окружающим, отношение

к вещам и своему здоровью, способы разрешения конфликтов, для молодых людей – профессиональное и жизненное самоопределение – все эти характеристики могут включаться в постановку целей и конкретизацию их в реальном результате. Результат этот проявляется в убеждениях и суждениях, реальном поведении, выборе позиции в спорной или конфликтной ситуации, в поступках воспитуемого, проявлениях его воли, характера, в жизненных целях и планах.

Если целеполагание является первым методом в цепочке деятельностного подхода в воспитании, то *ориентационно-трудовой метод* предполагает создание условий для приобретения умений и навыков взаимодействия в социально значимой деятельности. Такое взаимодействие, как мы видели ранее, формирует самооценку воспитуемых, его самоуважение, оценку вклада других людей в общее дело, развивает способности, обогащает ценности. Как правило, такая деятельность осуществляется в реальной профессиональной жизни. И это важно. Обучение, несмотря на его коллективный характер, является делом индивидуальным. В процессе обучения члены группы могут мешать или помогать освоению знаний, повышению интереса к материалу, но усваивает его каждый независимо от других. В коллективных делах (как и в профессиональной деятельности) от вклада каждого зависит общий результат. В этом и заключается воспитательный потенциал данного метода.

Важно также, что мотивация труда проявляется и обогащается еще на этапе целеполагания, планирования при условии совместного обсуждения дел, видов работы, интересных для большинства в группе. Использование ориентационно-трудового метода, по замыслу его разработчиков, предполагает осознание целей и смысла труда, его социальной значимости и необходимости; понимание организации труда, подчинение правилам как целесообразной и целенаправленной деятельности; формирование и развитие нравственно ценных мотивов трудовой деятельности.

Понятие общественной важности и личной ценности труда в общественном мнении существенно снизилось в последние два десятилетия. Средства массовой информации утверждают образ человека удачливого, выигрывающего, потребляющего. Трудолюбие перестало быть жизненно важным качеством личности. В действительности, оно важнейшее условие долговременного успеха и достижений человека. В тройке основных личностных характеристик (отношение к себе, к другим, к делу) это качество занимает равное с другими место. Большинством выдающихся педагогов обращалось внимание на значимость отношения к труду и трудового воспитания. Известно множество высказываний высокоодаренных профессионалов о важности упорного труда в их жизни.

Ранее мы обсуждали трудовое воспитание как одно из направлений развития личности (наряду с нравственным, умственным, физиче-

ским, эстетическим). Но рассматривая *труд как метод воспитания*, основное внимание мы обращаем на формирование мотивации и организационных умений, способности к взаимодействию, адекватной самооценке и самоуважению. Этот метод по-разному используется на этапе общеобразовательной подготовки, в период профессионального самоопределения, выбора профессии или профессионального обучения, в процессе профессиональной деятельности. Но достижение единства целей, мотивов и способов деятельности в любом деле, осознание личной и социальной значимости труда в их единстве – основа этого метода, его развивающая функция.

Информационно-просветительный метод в системе нравственного воспитания тесно связан с предыдущим, но служит пониманию труда (в т. ч. и профессиональной деятельности) как явления человеческой культуры и нравственных убеждений. Вкладывая свои усилия, способности, волю в любое дело, человек развивается сам и развивает общество, в котором он живет. Малые усилия складываются в единую историю жизни отдельного человека, страны и человечества в целом. Понимание этого положения возможно лишь в процессе просвещения, осознания своей жизни в свете закономерностей развития общества и государства. Оно является основой ответственности и патриотизма как важнейших социальных характеристик человека.

Реализация данного метода предполагает выявление ценностных ориентаций воспитуемых и определение проблем нравственного развития каждого, соотнесение планируемой работы с целями социальными и личными, прояснение проблем социализации и путей их преодоления, осознание ситуации развития общества в каждый исторический момент и соотнесения её с собственными целями и смыслами жизни. Требуется включение самих воспитуемых в социально-нравственную просвещенческую деятельность.

Если мы говорим о методе как о пути достижения воспитательных целей, то таким путем необходимо считать и общение. Методом (так же, как и средством) оно станет лишь в том случае, если будет педагогически организовано, то есть осознанно подчинено цели с отбором содержания, выбором средств и форм её достижения. Это касается как стиля общения самого воспитателя с воспитуемыми, так и организации общения в процессе взаимодействия в группе. Деловое и межличностное общение строится на разных мотивах. Обогащать и развивать их позволяет использование общения как метода достижения нравственных целей и формирования психологического климата в коллективе, группе, подразделении.

Использование общения как метода воспитания предполагает для воспитателя необходимость оценить мотивы и характер общения вос-

питуемых в процессе подготовки и проведения различных дел; отслеживать влияние общения на состояние каждого и климат коллектива в целом; изучать круг общения каждого его члена и содержание объединяющих их интересов. На основе изучения этих характеристик проводится обсуждение климата коллектива и планируется организация различного рода игровых занятий, тренингов, развивающих коммуникативные умения воспитуемых.

Последний метод воспитания в рассматриваемой системе – это *метод оценки*. Его осознанное использование в совместной деятельности развивает у воспитуемых способность критично относиться к себе и окружающим, и в то же время осознавать критерии оценивания, соотносить их с ранее поставленными задачами и, главное, побуждает к нравственному самовоспитанию, самосовершенствованию. Применение этого метода предполагает оценку, взаимооценку, самооценку, коллективную оценку (общественное мнение). Объектом оценки могут быть конкретные дела, их результаты, отношение каждого к общему делу и поручениям, отношение к себе и другим. Умениям оценочной деятельности необходимо учить, обращая особое внимание на болезненность для каждого человека критики в свой адрес. Обсуждение конкретных фактов и осуждение личности человека – ситуации разные, но в первой из них важно уважать каждого, стремясь утверждать позитивное в человеке, возможности его самосовершенствования. В этом процессе большую роль играют критерии оценки, которые важно соотносить с нравственными и социальными целями.

В системе методов нравственного воспитания нельзя рассматривать каждый конкретный метод как универсальный, отдельно от других. Только совокупность методов воспитания позволяет решить по своему значению задачу всестороннего формирования. Ни один метод воспитания, взятый изолированно, не может решить всех его задач. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас является и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным, – писал А.С. Макаренко. – Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И наконец, никакая система средств не может быть рекомендована на развитие личности в целом»[1].

Таким образом, методы воспитания в высшей школе, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются преподавателем (воспитателем) в зависимости от целей, содержания и реализуемых

[1] Макаренко А.С. Сочинения. Т. 5. С 17.

функций. Исходя из конкретной педагогической задачи, воспитатель решает, какие методы взять за основу. Высокого уровня педагогического мастерства в результатах воспитания добивается тот воспитатель, который ищет и находит оптимальное соответствие методов воспитания закономерностям возрастного и индивидуального развития подчиненных.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы объективные причины возникновения технологий в сфере воспитания?
2. Какова связь педагогических и воспитательных технологий, в чем их общие и различные признаки?
3. Определите взаимосвязь методов, методики и технологии воспитания.
4. Назовите основные факторы, обусловливающие выбор методов воспитания.
5. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
6. Что означает оптимальный выбор методов воспитания?
7. Дайте характеристику основных методов воспитания.

Глава 11. СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Самое надежное, но и самое труднейшее
средство сделать людей лучшими
есть приведение в совершенство воспитания.
А.В. Суворов

1. Соотношение понятий «методы» – «приемы» – «средства» – «формы» воспитания

В теории воспитания высшей школы используются понятия «приём», «средство», «форма» воспитания. Нередко эти понятия смешиваются, перекрещиваются, переходят один в другой, что вполне закономерно. Воспитательная деятельность многообразна, она может рассматриваться с разных точек зрения и в разном масштабе. В одной плоскости один и тот же процесс, явление может выступать как метод, в другом – как средство, в третьем – как форма. Мы сталкивались с таким положением, рассматривая методы, формы и средства обучения. К примеру, лекция рассматривается как метод преподнесения нового материала, как форма организации учебного процесса и даже как средство в работе преподавателя. То же и в воспитании: к примеру, общение может рассматриваться как метод, средство и форма организации воспитательной работы. Вместе с тем каждое из понятий имеет собственные видовые признаки, отвечая определенным критериям.

Приём – это часть метода, его составная единица, элемент. Например, в процессе коррекционной беседы воспитатель может задавать вопросы, быть доверительным или строгим, предлагать обсудить ситуацию вместе или обращаться к совести, обещаниям воспитуемого, договоренности с ним. Количество приёмов многообразно и с трудом поддаётся классификации. Тем не менее, они составляют основу профессионального мастерства педагога, дают возможность творчески применять известные в педагогике методы воспитания.

Средства воспитания. В единстве с методами воспитания надо рассматривать педагогические средства организации воспитательных отношений. Педагогические средства – это материализованные объекты, используемые с воспитательной целью. Актуальность изучения их возросла в свете многообразия источников воздействия на воспитуемых, действенных факторов формирования и развития личности. Не случайно в педагогике стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других (кроме прямого воздействия воспитателя) факторов, источников формирования личности. К ним относятся прежде всего средства массовой коммуникации и информации, компьютер и интернет, реклама и массовая культура, молодежная субкультура, процессы глобализации, ин-

форматизации и т. д. Иначе говоря, современный воспитуемый живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, часто агрессивной и дегуманизированной.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. При этом важно использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства, не только в учебных организациях, но и в окружающей среде. Особое значение здесь имеет обсуждение вопросов жизни в дегуманизированной среде, потребительском окружении, при распространении насилия и агрессии между людьми.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений. Первое – прием, способ действия для достижения цели; второе и третье (во множественном числе) – предметы, приспособления для чего-либо; материальные ценности, деньги. В педагогике – это «вещная среда», начиная от архитектуры и удобства здания образовательного учреждения, оформления аудиторий, рекреаций, эстетика и удобство мебели, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др. Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на воспитуемого.

Еще в XIX столетии К.Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь воспитанника в семье, в школе и в вузе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение.

В XX веке Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность воспитанников, игра, искусство.

А.С. Макаренко писал о том, что учебные заведения, режим и распорядок дня, все устройство жизни заведения являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль – социальную педагогику, воспитание с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Таким образом, что же считать средством воспитания? Из вышесказанного напрашиваются такие ответы:

- ✓ во-первых, в очень широком толковании – это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой;
- ✓ во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания.

Формы воспитания. Становится очевидным, что виды деятельности воспитанников тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса и явления. Понятие формы связано со структурой, она организует и структурирует. Оформить – значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность воспитанников и воспитателя протекает в определенных организационных формах.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике высшей школы, то можно сказать, что *форма воспитательной работы* – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов в зависимости от следующих факторов:

1. Цель воспитания.
2. Содержание и направленности воспитательных задач.
3. Возраст обучающихся.
4. Уровень их воспитанности и личного социального опыта.
5. Особенности учебного коллектива и его традиций.
6. Особенности и традиции региона.
7. Технические и материальные возможности образовательной организации.
8. Уровень профессионализма преподавателя.

Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитуемыми. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обусловливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Форм воспитательной работы существует огромное множество. Составить их исчерпывающий перечень невозможно, он всегда будет неполным. Формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее, наука должна их классифицировать и охарактеризовать. Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

- ✓ индивидуальные – беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- ✓ групповые – несколько участников (кружок, временная группа) находятся в непосредственном контакте;
- ✓ массовые – несколько групп, коллективов, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и т. п. мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности – формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н.Е. Щуркова).

Формы зависят от конкретных ситуаций, при которых они применяются, именно поэтому они так много- и разнообразны. В зависимости от количества субъектов воспитательной работы выделяют следующие типы форм: коллективные – эти формы обусловлены объединением субъектов воспитания в группы по разным основаниям: сокурсники, возраст, один вид деятельности. К таким формам относятся лекции, собрании, митинги, конференции и так далее; групповые – при данных формах объединение в группы предполагает более узкое деление: друзья по интересам, по статусу в коллективе; индивидуальные – воспитательная работа проводится с одним человеком, например: беседа, собеседование, поручение и т. д[1].

Исследуя методику воспитания, Е.В. Титова делит формы воспитательной работы по цели, по позиции субъектов воспитания и по воспитательным возможностям. Автор выделяет три типа форм воспитательной работы[2]:

1. Мероприятия – ситуации, занятия, события, которые организуют лица, занимающиеся воспитательной работой, с целью формирования у обучающихся определенных качеств. Признаком данной формы является выходящая на первый план организаторская роль воспитателя и исполнительская роль обучающегося.

2. Дела – общая работа, которая организуется и осуществляется членами коллектива. Признак данной форы воспитательной работы – активность обучающихся.

3. Игры – реальная или воображаемая деятельность, организованная в коллективе для отдыха, развлечения и обучения. Игры могут быть разнообразными: деловые игры, тренинги, спортивные, сюжетно-ролевые и т. д.

В данной классификации дела представляют собой форму воспитательной работы, наиболее отвечающую признакам интерактивности, они перекликаются с коллективными творческими делами, входящими в состав интерактивных технологий воспитания.

В свое время Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

- ✓ словесные – собрания, сборы, лекции, конференции, встречи;
- ✓ практические – экскурсии, олимпиады, конкурсы, субботники;
- ✓ наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды и пр.

---

[1] Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. С. 50.

[2] Титова Е.В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. С. 106–107.

Анализ опыта воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования позволяет говорить, что до настоящего времени воспитательная работа проводится, как правило, в форме мероприятий.

Формы воспитания не могут быть действенными или недейственными, результативными и нерезультативными, эффективность формы зависит от правильности их выбора. При таком выборе необходимо опираться на ряд критериев[1]:

1. Смысловая и эмоциональная адекватность формы и содержания. Если форма развлекательно-игровая, то ее нельзя наполнить серьезным драматическим содержанием.

2. Соответствие формы индивидуальным, возрастным, гендерным и иным особенностям членов коллектива.

3. Выбор из разнообразия форм воспитательной работы, использование новых и креативных форм.

В целом, глубокое знание и умелое применение методов воспитания с использованием многообразных приемов и средств воспитательной работы, её разнообразных форм позволяет эффективно решать задачи по формированию личности и коллектива. Таким образом, различные вариации форм воспитательной работы позволяют полнее использовать их потенциал и целенаправленно выбирать соответствующие варианты форм, учитывая их достоинства и недостатки.

Все типы форм работы имеют свое педагогическое значение, и каждый из них по-своему ценен в процессе воспитания. Каждому типу форм присущи свои специфические воспитательные возможности, и они должны быть полностью реализованы. Воспитательный процесс – это объективно сложное и разноплановое явление, поэтому эффективная воспитательная деятельность может быть организована только путем комплексного использования различных форм организации воспитательного процесса.

2. Особенности воспитания и управления в коллективе и через коллектив

Процесс воспитания как часть образования очень редко осуществляется индивидуально. Как правило, воспитуемый уже включен в определенную социальную группу. Такой группой является и семья – полная или неполная, большая или малая. Это означает, что воспитуемый постоянно находится в кругу разнородных требований и влияний малой или большой группы. Чем более сплочена группа, тем большее влияние она имеет на каждого своего члена. А значит, каждый воспитатель должен знать особенности влияния группы и коллектива на личность, уметь управлять группой, создавая условия для развития в ней коллектива.

[1] Титова Е.В. Там же. С. 109.

Вопрос о воспитании в коллективе и через коллектив был острым идеологическим и педагогическим запросом в прошлом, является спорным в настоящее время. В официальной педагогической литературе с 30-х годов XX века, с тех пор, как А.С. Макаренко показал в своей работе технику коллективного воспитания, принцип воспитания в коллективе и через коллектив не подвергался сомнению. И в настоящее время влияние ближайшего окружения на систему ценностей, идеалов, смыслов развивающегося человека переоценить трудно. Техники, методики формирования коллектива обобщаются педагогической наукой, определяются алгоритмы действий, развиваются технологии воспитания в коллективе и через коллектив.

Вместе с тем работа с коллективом традиционно относится к задачам управления, технологии которого также активно разрабатывались. Остановимся для рассмотрения этих вопросы подробнее.

Воспитательные возможности служебного коллектива определяются его сплоченностью и целостностью. Развитый коллектив – это не сумма отдельных личностей. Это единый организм, имеющий свои задачи развития, иерархию лидеров, органы самоуправления, традиции, стиль и тон отношений. Отечественная педагогика уделяла большое внимание методике формирования коллектива, и в частности, объединяющим эмоциональным переживаниям в процессе разнообразных групповых дел.

А.С. Макаренко писал, что «коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище». Психологи в определении понятия «коллектив» подчеркивают его психологическую сущность. Коллектив – это малая контактная группа, члены которой имеют общие социально значимые цели, включены в разные виды совместной деятельности, имеют органы управления и связаны коллективистскими отношениями.

Разработка технологий формирования коллектива и его воспитательного потенциала по праву принадлежит выдающемуся педагогу А.С. Макаренко. К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». К распространенному в 20-е годы призыву о всепрощающей, терпеливой любви к детям А.С. Макаренко добавил свой: любовь и уважение к воспитанникам обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; воспитанникам нужна «требовательная любовь», говорил он. Гуманизм, выраженный в этих словах и проходящий через всю педагогическую систему Макаренко, является одним из ее основных принципов. Педагог глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности. Он стремился «проектировать в человеке лучшее».

Какие этапы проходит группа в процессе развития коллектива, в чем состоит педагогическое управление данным процессом? Отвечая на этот вопрос, обратимся к рассмотрению пяти стадий развития коллектива, которые А.Н. Лутошкин образно описывает как:

1) «песчаная россыпь»;

2) «мягкая глина»;

3) «мерцающий маяк»;

4) «алый парус»;

5) «пылающий факел».

По научной классификации выделяются следующие стадии развития коллектива: группа-конгломерат, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив.

Работа воспитателя, руководителя по сплочению группы зависит от того, создается ли она заново или там уже сложились устойчивые отношения.

Технология формирования коллектива и развития его воспитательных возможностей включает в себя следующие этапы.

1. Отношения в новой группе не сформированы. Роли и статусы не определены. Сплочение начинается с установления единых для всех целей и требований, и эти требования идут от руководителя. Воспитатель устанавливает не только правила поведения и дисциплину, но и образ желательной жизни. И от того, как мы хотим жить в нашем сообществе, к чему нам имеет смысл стремиться, воспитатель определяет «перспективные линии». На этом этапе отношения между членами группы ещё неустойчивые, поэтому указанные требования должны касаться всех членов коллектива.

2. Второй этап в жизни группы, когда в ней выделяются неформальные лидеры (обычно в образовательном учреждении или на отдыхе одновременно назначаются, и лидеры формальные – старосты, командиры). Установить контакт с этими лидерами, привлечь их на свою сторону – важнейшее условие успеха при формировании коллектива. Если лидеры поддерживают требования и цели воспитателя, они становятся его помощниками. Поэтому изучение ценностей и целей неформальных лидеров (их в группе бывает два-три-пять человек в зависимости от её величины), понимание их желаний, стремлений, мотивации, работа с ними – необходимый этап в сплочении группы.

3. Третий этап в формировании коллектива – создание актива группы. В любой из них находятся активные подростки, молодые люди, которые разделяют требования, цели и ценности сплоченной жизни, правил общей жизни. Они быстрее социализируются и быстрее понимают, что правила – это не ограничение личной свободы, а условие для самовыражения и проявления способностей каждого. Как правило, 5–6 человек

в обычной учебной группе, проявляют активность и становятся помощниками воспитателя, в том числе и в процессе сплочения группы. Закрепляется организационная структура коллектива и органы самоуправления. Формируется общие, интересные для всех цели, виды деятельности. Именно общая деятельность, мотивы которой приняты большинством, является важнейшим условием сплочения коллектива.

4. Четвертый этап коллективного развития – формирование единого общественного мнения по вопросам, касающимся событий, где группа выступает как целое, как единый организм и даже личность, которая ответственно принимает решения, планирует шаги по дальнейшему развитию и организации интересной и продуктивной жизни.

5. Пятый этап – это развитый коллектив, существующий не один год. В нём могут меняться лидеры, люди, руководители. Но существуют и соблюдаются традиции, определенная история группы, память на общие события. Точно так же, как в истории развития отдельной личности, семьи, в жизни коллектива остаются свои вехи, этапы, эмоционально значимые события. Это могут быть ритуалы, обычаи, праздники, знаменательные дни, годовщины, стиль и тон общения. Традиции объединяют поколения, сохраняют коллективные ценности, организуют жизнь коллектива, в целом формируют и коллектив и каждого его представителя в отдельности.

Таким образом, коллектив, помимо своего развития к вершинам отношений, может постепенно деградировать, терять силу общественного мнения. И тогда необходим приход новых лидеров, нового актива, обновление членов группы – работа начинается сначала.

В современных условиях большинство людей учатся и работают в группах и коллективах. Кроме того, профессиональная деятельность большинства специалистов почти всегда – это деятельность коллективная. Действия специалистов должны быть спланированы, скоординированы, согласованы, распределены по возможностям и способностям каждого в общей задаче. Коллектив должен работать как единый слаженный организм. С объективной точки зрения – это сложная система.

Рассмотрим черты, характеризующие профессиональный коллектив. У коллектива, в отличие от группы, есть свои отличительные признаки:

- ✓ есть цель, которой объединены люди;
- ✓ все вместе они могут больше, чем каждый отдельно взятый сотрудник в коллективе, то есть при сложении сил получается результат более энергоемкий, чем затраты каждого;
- ✓ есть структура, то есть связи и отношения между сотрудниками;
- ✓ коллектив взаимодействует со средой, он является частью более общей иерархии, то есть взаимодействие происходит как по горизонтали, так и по вертикали;

✓ у коллектива (как и любой системы) всегда есть связь с прошлым и перспективы развития (ориентация в будущее).

Рассмотрим, каким образом коллектив действует как воспитатель и что должен сделать руководитель как управляющий данным процессом в целях повышения его эффективности.

Социальные психологи утверждают, что, выполняя различные социальные функции, человек является членом многочисленных социальных групп, он формируется как бы в «пересечении» этих групп, является точкой, в которой пересекаются различные групповые влияния. Личность оказывается включенной в систему взглядов, представлений, норм, ценностей многочисленных групп. Поэтому крайне значимо определить, какова будет та «равнодействующая» этих групповых влияний, которая и определит содержание сознания личности, а значит уровня ее воспитанности.

Требования к воспитанию через коллектив были выявлены еще в 30-е годы XX века А.С. Макаренко за счет нахождения в своей практике множества принципиальных положений, которые действительны и в настоящее время.

Среди этих требований – авторитарность воспитателя, руководителя будет тем выше, чем слабее объединена группа единой целью, пониманием общих перспектив. Формирование коллектива начинается тогда, когда требования руководителя (не профессиональные, а те, которые отражают нормы и правила взаимоотношений в данной группе, «команде») поддерживают неформальные лидеры.

Многочисленные исследования показывают, что, если этические нормы и требования предъявляются и формальными, и неформальными лидерами, коллектив сплачивается быстро. Неформальные лидеры, как правило, в группе более развиты и активны. Они быстрее «улавливают» общий для многих интерес, перспективу развития. Однако формирование и развитие общественного мнения требует, чтобы руководитель, организуя управление и воспитание в коллективе и через коллектив, выполнял целый ряд требований и к управленческой деятельности.

По закону существования сложных социальных систем, для их структурирования, стабилизации всегда требуется большая энергия, усилия. Без них система стремится к распаду, хаосу, поскольку на нее действует множество внешних и внутренних разрушающих факторов – такой силой в системе является управление. Управление необходимо в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. Управление сохраняет систему в среде, разрушающей эту систему. Это общие закономерности, которым подчиняется любая система – общество, социальные группы, профессиональные коллективы, отдельная личность. Личность тоже сложная система, которой требует-

ся либо внешний управитель – взрослый, командир, начальник, либо самоуправление. В целом система может быть неуправляемой, управляемой и самоуправляемой.

Упорядочивание и оптимизация процессов и состояний в сложных динамических системах – есть управление. В последние годы все чаще и обучение, и воспитание понимают именно как управление в образовании. Появился термин «педагогический менеджмент». Менеджмент – это управление, основанное на научных, социально-психологических исследованиях, на определенных закономерностях. Поэтому педагогический менеджмент определяется как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическим процессом, направленный на повышение его эффективности.

По сути, от управления менеджмент отличается большей обратной связью в работе руководителя, больше учитывается самочувствие и настроение исполнителей в профессиональной деятельности. Именно поэтому термин «менеджмент» противопоставляется управлению, как жестко организованному профессиональному взаимодействию. Хотя и в отечественной литературе научная организация труда руководителя, стиль управления всегда требовали именно ориентации на психологический климат коллектива, демократизации отношений. Здесь действует тесная взаимосвязь управления и воспитания.

Чем различаются между собой процессы воспитания и управления? И целями, и содержанием, и используемыми средствами. Воспитание своей основной целью имеет сознательное изменение мотивации человека. Оно обращается прежде всего к чувствам, сознанию и самосознанию человека, его потребностям, ценностям, мотивам деятельности, смыслам, идеалам. Воспитание направляет энергию, активность работника в социально важное русло.

Управление, как уже говорилось, своей основной целью имеет сознательную регуляцию, упорядочивание деятельности (взаимодействия и взаимоотношений людей в группе). Управление обращается к социальным характеристикам человека, его статусу, позиции, перспективам, должностным обязанностям. Управление в наибольшей мере оперирует ролями и функциями человека, в меньшей степени его индивидуальными характеристиками. Последние учитываются, например, при оценке эффективности работы, при распределении обязанностей. Но здесь они также рассматриваются с функциональной точки зрения.

Мотивация и деятельность тесно взаимосвязаны, но это не одно и то же. Встречая в литературе утверждение, что воспитание и есть управление, следует помнить об этом различии. Близость этих понятий определяется еще и тем, что воспитание требует создания определенных условий. Главным из этих условий является социально организованная деятельность, в которой развиваются новые мотивы.

Существует ли критерий для сравнения ценностей? Да, таким критерием является смысл. Те же явления человек должен рассмотреть с точки зрения всей своей жизни – при каких условиях он будет счастлив, у него будет ощущение, не напрасно прожитой жизни. Об этом многие не задумываются, считая такие вопросы бессмысленными. Не всякий поднимается и на уровень ценностного сознания. Тогда мы говорим о неразвитой личности.

Таким образом, воспитание расширяет потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферу человека, управление – регулирует деятельность, взаимодействие, взаимоотношения между людьми. Говоря об управлении и воспитании в коллективе и через коллектив, будем учитывать эти различия.

Цель труда любого управленца – это обеспечение функционирования организации (коллектива) и его развитие.

В организации люди выполняют свои ролевые функции, общаются на основе стандартов: начальник – подчиненный; преподаватель – обучающийся и т. д. В коллективе общение должно идти на личностном или деловом уровне, важны другие характеристики: он единомышленник, с ним в команде работать хорошо, удобно, он поможет и т. п. На стандартном, ролевом уровне отношения регулируются необходимостью, местом в служебной иерархии, обязанностями. На личностном и деловом уровне на первый план выходит интерес к работе, стремление к творчеству, взаимопомощи.

Чтобы управление способствовало выполнению целей профессиональной деятельности необходимо, чтобы эти цели были приняты всеми в коллективе, на уровне ответственности или интереса. Однако – образ будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание достигнуть или приблизиться к этому результату. Поэтому важнейшими задачами любого руководителя становятся:

- ✓ объединение (заинтересовывание) общей целью;
- ✓ мотивирование, стимулирование интереса и ответственности;
- ✓ налаживание морально-психологического климата в коллективе.

Это основа содержания управленческой деятельности.

Помимо этого в содержание управления входит:

– изучение возможностей людей;

– правильное (то есть, в соответствии с возможностями, способностями) распределение нагрузки, заданий;

– контроль за процессом выполнения профессиональных обязанностей и решения поставленных перед сотрудником задач;

– оценка работы каждого и коррекция на этой основе собственных управленческих решений.

3. Педагогическое управление процессом воспитания в высшей школе

Управление процессом воспитания предусматривает ряд основных направлений деятельности сотрудников образовательной организации высшего образования. Рассмотрим их более подробно.

1. *Анализ комплекса внешних факторов* (вне данного коллектива или организации), которые могут оказать воздействие на процесс воспитания обучающегося и учебного коллектива. К таким факторам относятся следующие:

- ✓ социально-экономическая и демографическая обстановка в регионе;
- ✓ влияние микросреды, в которой осуществляется образовательная деятельность;
- ✓ характер взаимодействия с другими образовательными организациями.

Естественно, далеко не все эти факторы поддаются «педагогическому управлению» со стороны конкретного преподавателя, но их анализ помогает уяснить причины того или иного состояния коллектива, образовательной организации, отдельных групп обучающихся, конкретизировать задачи воспитательной работы.

2. *Анализ внутренних факторов,* связанных непосредственно с состоянием воспитательной работы с обучающимися. В их числе:

- ✓ личные проблемы обучающихся, оказывающие влияние на их учебную деятельность (обеспеченность жильем, уровень материального благосостояния, собственное здоровье и здоровье близких и т. д.);
- ✓ личные учебно-профессиональные проблемы обучающихся (профессиональная компетентность, удовлетворенность учебой, ее соответствие личным способностям, перспективы роста и т.п.);
- ✓ влияние особенностей учебной деятельности на обучающихся (режим обучения, учебные нагрузки и пр.);
- ✓ степень сплоченности учебного коллектива, наличие позитивного общественного мнения, внутриколлективных ценностей, норм, традиций;
- ✓ состояние социальной, профессиональной и психологической защищенности обучающихся в коллективе;
- ✓ характер деловых и межличностных отношений в коллективе;
- ✓ моционально-психологическая атмосфера в коллективе;
- ✓ уровень организованности и компетентности коллектива, то есть его способности к совместному решению учебно-профессиональных задач.

Здесь перечислены лишь основные параметры, влияющие на процесс воспитательной работы. Так, в многонациональном учебном коллективе к анализу межличностных отношений обязательно прибавляется национальный компонент.

3. *Анализ ресурсов, сил, средств обеспечения* воспитательной работы, в том числе:

- ✓ состояния имеющихся материально-технических средств обеспечения решения воспитательных задач и потребности в них;
- ✓ объективных возможностей заниматься воспитанием обучающихся;
- ✓ педагогической компетентности работников, решающих задачи воспитания обучающихся;
- ✓ педагогического потенциала работников, то есть из имеющихся, но неиспользованных личных возможностей в решении педагогических задач;
- ✓ педагогического потенциала учебного коллектива;
- ✓ педагогического потенциала сторонних лиц, групп и организаций, которые могут быть привлечены к воспитанию обучающихся (ветеранские организации, общественные организации и объединения, деятели культуры и искусства и т. д.).

4. *Конкретизация охарактеризованных ранее целей воспитания* через постановку комплекса педагогических задач, в том числе задач «обучения поведению».

5. *Распределение функций* в ходе решения воспитательных задач.

6. *Организация обучения* лиц, решающих воспитательные задачи, методике и приемам этой работы.

7. *Управленческое обеспечение разработки программ и планов* воспитания обучающихся.

8. *Управленческое обеспечение и контроль за исполнением* программ и планов, их корректировка и текущая оценка исполнения.

9. *Итоговая оценка* исполнения программ и планов воспитания обучающихся по критериям достижения «цели – модели результата».

10. *Формулирование новых педагогических проблем,* которые необходимо решать в процессе работы по совершенствованию воспитательного процесса в учебном коллективе.

Важным условием эффективности педагогической стратегии и тактики является учет особенностей воспитания взрослого человека. Они представлены в «Звезде воспитания» (рис. 1).

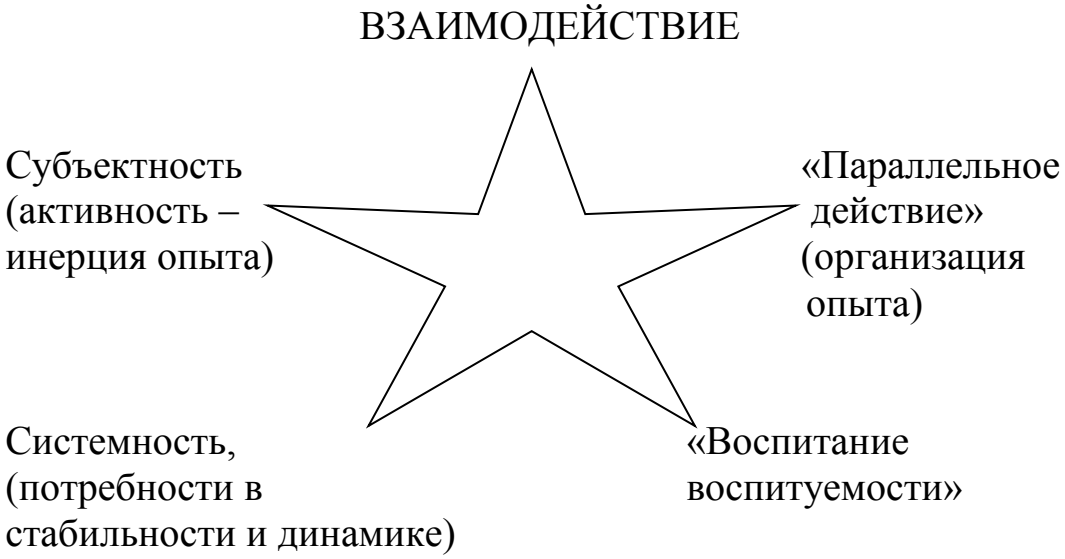


Рис. 1. «Звезда воспитания»

«Звезда воспитания» представляет собой интегративный алгоритм, отражающий специфику и показывающий взаимосвязь отдельных особенностей педагогических воздействий на обучающихся. В его основу заложена идея воспитания как активного взаимодействия обучающихся и преподавателя (куратора). Это взаимодействие носит объективный характер и предопределяется не только активными действиями преподавателя или иного лица, решающего воспитательные задачи, но и активным отношением взрослого человека к любым воспитательным воздействиям на него. Диапазон проявлений такой активной позиции широк: от позитивного включения в «педагогическое поле» до откровенного сопротивления воспитательным воздействиям или самоизоляции от них. Соответственно, огромную роль играет фактор субъектности «объектов воспитания» и «воспитание их воспитуемости» как способности (и желания) воспринимать воспитательные воздействия. С этим смыкаются «обучение обучаемости» и «воспитание обучаемости» как формирование способности и желания учиться.

Кроме того, в «звезде воспитания» отражается идея целостности воздействия на формирование и изменение личности обучающегося всего комплекса его профессионального и жизненного опыта (о чем говорилось ранее), где специально организованное обучение или воспитательные мероприятия выступают лишь частью такого воздействия. В связи с этим особую актуальность приобретает, по терминологии А.С. Макаренко, «параллельное педагогическое действие», то есть педагогически целесообразная организация всей системы учебно-профессионального опыта обучающегося в объективно возможных пределах. «Параллельное действие» является также важнейшим условием «воспитания воспитуемости», снятия психологических барьеров, затрудняющих восприятие воспитательных воздействий взрослым человеком.

«Системность» не только воспитательных воздействий, но и (по возможности) всего комплекса факторов и влияний, формирующих профессиональный опыт обучающегося, и, как следствие, – личность профессионала, в определенной степени снимает объективное противоречие между потребностями взрослого человека в стабильности его жизнедеятельности и одновременно – в ее динамике и развитии.

Эффективность педагогического управления процессом воспитания обучающегося и самого этого процесса находится в прямой и неразрывной связи с личной позицией обучающегося.

Таким образом, педагогически целесообразный имидж преподавателя – это синтез управленческой и педагогической компетентности с системой профессиональных и профессионально значимых качеств, обеспечивающих моральное право обучать и воспитывать.

Вопросы для самоконтроля

1. Что относится к средствам воспитания?
2. Почему одни и те же действия воспитателя могут быть названы методом, средством или формой воспитания?
3. В зависимости от каких факторов определяется выбор форм воспитательной работы?
4. Перечислите формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия.
5. Назовите основные этапы в технологии формирования коллектива.
6. Охарактеризуйте основные направления деятельности сотрудников образовательной организации высшего образования по управлению процессом воспитания.
7. Какие особенности педагогических воздействий на обучающихся включает «Звезда воспитания»?

Раздел IV

ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 12. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Самым важным явлением в школе,
самым поучительным предметом,
самым живым примером для ученика
является сам учитель.
Он – олицетворенный метод обучения,
само воплощение принципа воспитания.

Адольф Дистервег

1. Педагогическая профессия – назначение и развитие

На всем протяжении развития педагогической науки ее выдающиеся представители постоянно подчеркивали роль личности учителя (преподавателя), воспитателя в педагогическом процессе. Более трех столетий назад Ян Амос Коменский в книге «Великая дидактика» называл должность учителя почетной и «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем». И там же великий педагог определил целый ряд требований, которым должен удовлетворять человек, обучающий и воспитывающий других людей. Менялись политические системы, социально-экономические условия, распространялась грамотность. Образование, в том числе и высшее, стало общедоступным, но роль учителя, преподавателя по-прежнему остается неоценимой. Его место в системе трансляции информации стало иным, кардинально изменились отношения между преподавателем и обучающимся. И тем не менее мы с уверенностью можем говорить о том, что учиться у хорошего учителя очень важно. Его не может заменить никакой компьютер, никакой робот. Особенно это относится к преподавателю высшей школы. Посмотрим ещё раз на систему образования, но уже со стороны требований, предъявляемых к преподавателю высшей школы как её транслятору.

Система образования представляет собой один из важнейших социальных институтов. Она не только обеспечивает приобщение человека к знаниям об окружающем его мире, но и формирует его отношение к этому миру, определяет его мировоззренческую и нравственную позицию. Ныне, в XXI веке, именно эта мировоззренческая и воспитательная функция системы образования приобретает определяющее значение. Почему это происходит?

Во-первых, современное общество все больше осознает необходимость формирования у людей нового целостного миропонимания и научного мировоззрения, которые были бы адекватны последним достижениям фундаментальной науки. Без этого человек не может ориентироваться во все более усложняющемся мире, не сможет понять причины и возможные последствия многих глобальных процессов в дальнейшей эволюции природы и общества.

Именно поэтому в последние годы в мировом научном сообществе начинает все более ясно осознаваться возрастание роли образования в процессе дальнейшего развития цивилизации. При этом система образования все более воспринимается не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития той или иной страны, но и как стратегический фактор выживания цивилизации в условиях ее глобального кризиса.

Во-вторых, одна из важнейших целей современного образования состоит в том, чтобы своевременно подготовить людей к новым условиям жизни, которые несет с собой стремительно приближающееся будущее. Конструктивной в этом плане является идея опережающего образования, предложенная президентом Международной академии ноосферы А. Урсулом. Эта идея логически следует из тезиса, выдвинутого им в 1993 году, о принципиальной необходимости в период глобальных трансформаций цивилизационного развития опережения сознанием бытия. Очевидно, что именно опережение сознанием бытия является необходимым условием решения многих глобальных проблем современности и в первую очередь самой важной - выживания и дальнейшего безопасного развития цивилизации[1].

Решение этих сложнейших задач невозможно без развития педагогической профессии во всем её многообразии и содержании.

Обязанности и основные виды деятельности преподавателя высшей школы определяются федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, уставом и положением об образовательной организации высшего образования, различными документами об организации образовательного процесса.

По своему характеру профессиональная деятельность преподавателя относится к одному из видов умственной деятельности, направленной на решение задач, связанных с обучением и воспитанием обучающихся, их подготовкой к профессиональной работе по выбранной специальности после окончания образовательной организации.

---

[1] Урсул А.Д. Опережающее образование и становление информационной цивилизации // Вестник РОИВТ. – 1996. – № 3. – С. 15–24.

Сложность педагогической деятельности обусловлена еще и тем, что она многофункциональна. Среди важнейших функций преподавателя, кроме функций обучения, воспитания и развития обучающихся, можно выделить методическую и научно-исследовательскую работу. Кроме преподавания определенной дисциплины преподаватель участвует в научной, методической и организаторской работе в соответствии с должностными обязанностями и планом работы кафедры, деканата или другого подразделения образовательной организации. Индивидуальный план, который составляется каждым преподавателем вышей школы в начале учебного года, отражает четыре вида работы: учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной (во внеучебное время).

Цели учебной работы заложены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по специальностям и направлениям подготовки, в учебных программах дисциплин и совпадают с целями образования. Но конкретные цели и задачи лекций, семинарских, практических и других видов занятий определяются самим преподавателем. При этом исходя из темы и содержания занятия по учебной программе, учитывая первоначальный уровень подготовленности обучающихся, место учебной дисциплины в системе подготовки специалистов, междисциплинарные связи, опираясь на свой педагогический опыт, преподаватель определяет, что должны знать и уметь обучающиеся в результате изучения данной темы, какие задачи воспитания и развития обучающихся необходимо решать на том или ином занятии[1].

Помимо непосредственной подготовки к каждому занятию, преподаватель обязан разрабатывать (и перерабатывать) учебные программы, учебно-методические материалы, готовить учебники и учебно-методические пособия, методические рекомендации, практикумы и другие методические материалы. В этом состоит содержание методической работы.

Научно-исследовательская работа преподавателя высшей школы является непременным условием его профессионального развития. Ни один преподаватель не может находиться в стороне от научного поиска, результаты которого должны, в свою очередь, входить в образовательную практику и служить совершенствованию процессов передачи знаний и формирования компетенций. Данная роль преподавателя высшей школы отражает его предназначение как субъекта формирования новых знаний, как субъекта процесса научного поиска, и в рамках этой роли он выполняет многообразные функции, связанные с получением научных результатов, подготовкой их к опубликованию в виде статей, сообщений, монографий, повышением своей научной и педагогической квалификации, а

[1] Шарипов Ф.В. Указ. соч.

также с руководством научной работой обучающихся (студентов, курсантов и слушателей, а затем аспирантов, адъюнктов, докторантов).

Воспитательная работа осуществляется в процессе каждого занятия, но во многих образовательных организациях преподаватели участвуют и во внеучебной деятельности, участвуя или возглавляя разного рода кружки по интересам, клубы, проекты, движения.

Результат педагогической деятельности определяется тем, насколько достигнуты цели образования, то есть уровнем знаний, умений навыков, объема компетенций обучающихся, их воспитанности. На выходе образовательного процесса – личность молодого специалиста, обладающего не только профессиональной компетентностью, но и научным мировоззрением, гуманитарными знаниями, системой нравственных, эстетических, коммуникативных качеств, высоким уровнем интеллекта и интеллигентности.

Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности (результативности) педагогической деятельности[1]:

1) репродуктивный – преподаватель может и умеет объяснять слушателям то, что знает сам (непродуктивный);

2) адаптивный – преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории (малопродуктивный);

3) локально моделирующий – преподаватель владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность (среднепродуктивный);

4) системно моделирующий – преподаватель владеет стратегиями формирования у обучающихся нужной системы знаний, умений и навыков по своей дисциплине в целом (продуктивный);

5) системно моделирующий деятельность и поведение – преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающихся, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии (высокопродуктивный).

Таким образом, современный преподаватель в контексте своей профессиональной деятельности выступает как субъект большого количества разноплановых действий: передачи знаний, формирования профессиональных компетенций, организации педагогического процесса, его методического обеспечения, научного поиска, организатора НИР курсантов и слушателей, формирования социально-личностных компетенций, гражданско-патриотического, профессионального, правового и духовно-нравственного воспитания.

---

[1] Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. – 32 с.

Естественно, что столь многообразные функции требуют, чтобы преподаватель высшей школы сам обладал разнообразными компетенциями, нравственными качествами, знаниями и умениями. Рассмотрим их подробнее.

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях и качествах личности, обеспечивающих успех деятельности по каждому компоненту[1].

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение обучающихся в различные виды учебной работы, создание коллектива и организацию совместной деятельности обучающихся и преподавателей.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с обучающимися и коллегами.

Однако названные компоненты, с одной стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с другой — они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

А.И. Щербаков развивает структурирование педагогической деятельности, добавляя к названным исследовательский компонент. Кроме того, автор конкретизирует организаторскую функцию преподавателя, отмечая единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций.

Реализация исследовательской функции требует от преподавателя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других преподавателей.

---

[1] Кузьмина Н.В. Указ. соч. С. 8.

Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции.

Углубленное изучение содержания коммуникативной функции позволяет определить ее также через взаимосвязанные перцептивную, собственно коммуникативную и коммуникативно-операциональную функции. Перцептивная функция связана с проникновением во внутренний мир человека, собственно коммуникативная – направлена на установление педагогически целесообразных отношений, а коммуникативно-операциональная предполагает активное использование средств педагогической техники.

Рассматривая требования, структуру и содержание профессиональной компетентности преподавателя высшей школы при быстром изменении условий, ролей и функций, содержания и характера деятельности преподавателя, целесообразно обратиться к понятию «готовности» к деятельности, которая во все большей степени является инновационной. Хотя преподаватели высшей школы практически не имеют предварительной подготовки к профессионально-педагогической деятельности и осваивают ее в ходе ее реализации, в современных условиях понятие «готовность к деятельности» понимается (в контексте опережающего образования) как такой уровень развития компетенций преподавателя, который позволит ему решать новые профессиональные задачи в новых нестандартных ситуациях, которые в перспективе, исходя из существующих тенденций развития сферы образования, могут появиться.

Готовность к профессиональной деятельности – это сложное социально-педагогическое явление, интегральное проявление ряда свойств личности с направленностью на педагогическую деятельность, которое выражается в наличие у обучающегося в системе повышения квалификации специальных знаний, ценностей, умений, способностей и реализации педагогических задач, как форму связи профессионально-педагогической направленности с другими важными чертами личности преподавателя.

Содержание и структура профессиональной готовности определяется тем, какими подходами руководствуется исследователь. В основу понятия готовности необходимо положить личностный и функциональный подход. При этом можно предположить, что в структуре готовности могут быть выделены следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, психофизиологический, социально-психологический.

Мотивационный компонент включает в себя положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда, желание заниматься именно этой деятельностью, и другие устойчивые профессиональные мотивы. Ориентационный компонент – интерес,

склонность и убеждения к профессиональной деятельности, знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, а также мировоззрения личности, нравственные установки. Операционный компонент включает необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности.

Любая деятельность предъявляет свои требования к памяти, мышлению, воображению, способностям. Этот компонент обеспечивает также волевые процессы посредством целеустремленности, настойчивости, самообладания и т.д. Социально-психологический компонент обеспечивает адекватное поведение и деятельность личности в социальных группах, в социуме посредством коммуникативности, интерактивности, перцепции.

Профессиональная готовность к педагогической деятельности – сложное структурное образование, центральным ядром которого являются положительные установки, мотивы и освоенные ценности педагогической профессии.

Профессиональная готовность находится в единстве с направленностью на профессиональную деятельность и устойчивой установкой на труд. По Н.В. Кузьминой, готовность к педагогической деятельности следует рассматривать исходя из таких составляющих, которые обеспечивали бы успех конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической деятельности преподавателя, использования им прикладной и педагогической техники. Устойчивое единство и высокий уровень компонентов готовности является внутренним признаком сформированности профессиональной готовности к педагогической деятельности.

В современных условиях преподаватель высшей школы – это прежде всего исследователь, обладающий следующими личностными качествами: научным психолого-педагогическим мышлением, высоким уровнем педагогического мастерства, определенной исследовательской смелостью, развитым педагогическим чутьем и интуицией, критическим анализом, разумным использованием передового педагогического опыта, потребностью в профессиональном самовоспитании. Предполагается также наличие творческих способностей и исследовательских умений, среди которых важное место занимают организаторские способности, инициативность, активность, настойчивость, внимание, наблюдательность, искусство нестандартно мыслить, богатое воображение, исследовательский подход к анализу учебно-воспитательных ситуаций и творческому решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов, эмоционально-волевые свойства. При этом предполагается осознание себя как творческой индивидуальности, наличие творческой активности, самостоятельности; потребность в творческом взаимодействии с учащимися; наличие знаний, умений,

навыков, опыта организации процесса познания, труда, общения как творческой деятельности. Все эти качества так или иначе характеризуют готовность учителя к профессиональной творческой деятельности.

2. Развитие мышления преподавателя высшей школы в становлении его педагогического мастерства

В предыдущем вопросе мы видели, какое большое количество разнообразных качеств, умений и способностей должен обладать преподаватель высшей школы, чтобы быть успешным в достижении педагогических целей. Среди этих качеств необходимо выделить два стержневых – это мышление и нравственность. И то, и другое само по себе является сложным, требующим разъяснений. Но они выделяются на протяжении тысячелетий развития педагогической практики и – затем – в теории педагогики. Именно они служат фундаментом профессионального мастерства, которое формируется на основе объединения профессиональных и личностных качеств, профессиональной и социальной компетентности.

Рассмотрим вначале особенности профессионально-педагогического мышления[1].

Во времена Я. Коменского количество грамотных людей во всех странах исчислялось сотнями, за три столетия их число увеличилось до многих миллионов. Профессия учителя (преподавателя) стала массовой. В 60-е годы XX столетия лишь третья часть старшеклассников поступала в высшие учебные заведения, через полвека эта цифра доходила до 80%. Информационная эпоха, в которую мы живем, изменила условия освоения знаний и формирования умений. Трудно назвать авторский учебник, авторскую исследовательскую школу. И не потому, что их нет, а потому, что информация быстро тиражируется, становится всеобщей, иногда «тонет» в потоке вторичной литературы и отдельных (вне научной школы) исследований.

Стремительно усложняется, разветвляется система знаний, которую приходится осваивать в процессе высшего образования будущему специалисту. Хороший преподаватель становится не передатчиком знаний, которые он освоил в процессе своего собственного становления, а помощником в поиске знаний фундаментальных, в выстраивании их гибкой системы. А это значит, помощником в исследовании и развитии мышления обучающегося. Именно поэтому преподавателю приходится обращаться к истокам, историческим примерам, к педагогам-классикам,

[1] Следует отметить, что часто смешиваются понятия «мышление», «интеллект», «ум». В общем виде мышление отражает процессуальную характеристику, интеллект связан с уровнем, то есть с результативной характеристикой, понятие «ум» чаще используют в связи с решением практических, в том числе очень сложных задач.

чтобы вместе с обучающимися заново проходить лабиринт знаний, приходя к нужному в современности результату. Воспользуемся этим приемом и мы, пытаясь определить ту важнейшую, сущностную характеристику преподавателя, в котором нуждается высшая школа сегодня. Положения, которые в своё время открывали выдающиеся педагоги, через столетия также становятся массовым знанием, но в своем истоке более ясным, фундаментальным.

В начале XX века С. И. Гессен рассматривал роль учителя на высшей ступени образования, цель которой автор понимал именно как обучение методу познания (на современном языке – умение учиться, искать информацию, умение мыслить). На этой ступени роль учителя незаменима, потому что «овладеть методом научного знания можно, только наблюдая его в его живой работе. Метод передается не путем книг, а путем «заразы», путем непосредственной передачи его от человека к человеку. Поэтому первая задача учителя – в классе, в аудитории, в лаборатории – это мыслить научно, применять метод как живое орудие мысли. Только постоянная напряженность мысли, с которой учитель использует на деле, в живой работе метод научного знания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью вставшие перед классом вопросы, встречая неожиданные затруднения, указывая путь для решения возникающих то у одного, то у другого недоумений, – только такая бдительность мысли способна приобщить ученика к методу знания[1].

Бдительность мысли – на первый взгляд устаревшая метафора, однако она несет в себе значительный объём характеристик, которые включаются в современное понятие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы, являясь системообразующей (при условии, что мы принимаем в качестве методологической основы развитие профессионального мышления как важную задачу высшей школы).

Педагогическое мышление с необходимостью требует развития, совмещения и теоретического, и профессионально-практического интеллекта. Акцент должен делаться на понимание ситуации как целого, на тренировку внимания к деталям событий, вариантов общения, поиска причинно-следственных связей, умения выражать свои мысли и прогнозировать последствия выбора в противоречивых ситуациях. Такой подход развивает умение думать и выбирать оптимальные действия с учетом требований целостности.

Успех решения конкретных профессиональных задач, решаемых преподавателем, зависит от выбора способов и средств, с учетом единства многих факторов, которые требуют знаний, умений, предпочтений

[1] Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. С. 249–250.

из разных сфер: конкретной специальности, юриспруденции, психологии, этики, педагогики, иначе – разнородных интересов, права, закона, нравственности. Целостность – это характеристика реальных условий деятельности, в отличие от учебных ситуаций, где можно выделить наиболее важные для данной ситуации действия.

Роль практического мышления в деятельности ещё в 1942 году исследовал выдающийся психолог Б.М. Теплов. В работе «Ум полководца» он всесторонне обосновал положение о том, что практический интеллект – это не низшая ступень мышления (наглядно-действенное или сенсомоторное), а именно высокая ступень подготовленности специалиста. Рассматривая различия теоретического и практического мышления, автор показывает, что «интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека… они по-разному связаны с практикой»[1].

Дефицит времени, меняющиеся условия и, что особенно важно, значительная неопределенность информации при принятии решений, а также высокая социальная ответственность за принятые решения и действия – это характеристики реальных практических задач, которые преподавателю приходится решать в аудиторных условиях. Для решения практических педагогических задач (напомним, что они составляют процесс педагогической деятельности) мышление является важнейшим инструментом, или говоря педагогическим языком - средством. В исследованиях последних лет разработаны технологии обучения, направленные именно на расширение мыслительного, ментального опыта человека. Речь идет о технологии обогащающего обучения, разработанного М. А. Холодной. Основой этой технологии является формирование, расширение и обогащение ментального опыта человека развивающегося, обучающегося. Соединение собственного опыта с опытом других людей – основа данной технологии и сложность методической инструментовки для преподавателя. С одной стороны, требуется формирование понятийных структур, на которых основываются все формы ментального опыта, с другой – необходимо учитывать и стремиться создавать условия для уникального склада ментального опыта обучающегося. Одной из целей и критериев результативности обогащающего обучения (наряду с инициативой, творчеством, саморегуляцией и уникальностью), автор выделяет компетентность[2].

---

[1] Теплов Б.М. Ум полководца. Избранные труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.

[2] Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.

Интеллектуальная компетентность, по М.А. Холодной, – это особый тип организации знаний, который обеспечивает возможность принятия эффективных решений в какой-либо области деятельности. Знания такого рода: разнообразны (множество разных знаний о разном); структурированы вокруг ключевого понятия, общих подходов и идей; взаимосвязаны между собой; гибко меняются под влиянием объективных факторов; быстро извлекаются в нужной ситуации; легко переносятся в новую ситуацию; не только декларативны (о том, «что»), но и процедурны (о том, «как»). Кроме того, вполне осознано знание о собственном знании.

Это важное положение, потому что, отказываясь от «знаниевого подхода» в обучении, ориентируясь на практическую подготовленность, некоторые исследователи и практики упускают из виду важнейший инструмент в работе практика – умении аналитично и системно думать. Понятия позволяют понимать связи, отношения, взаимозависимости, скрытые за поверхностью скрытых явлений и, следовательно, постигать закономерности, управляющие действительностью. Это интеллектуальный инструмент, который помогает справиться с хаосом эмпирических впечатлений и организовать их на уровне разумной картины мира.

Обогащающее обучение – это перестройка и обогащение индивидуального ментального опыта, в результате которого возрастают индивидуальные интеллектуальные способности. По сути, это интеллектуальное воспитание. Здесь полезно заметить, что в системе задач воспитания, в том числе и в высшей школе, умственное воспитание, которое входило в традиционные пять направлений (наряду с нравственным, профессиональным, физическим, эстетическим) в последние два десятилетия исчезло. А ведь оно является основой любого профессионализма.

Руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей» Л. А. Ясюкова определяет понятийное мышление через три характеристики: умение выделять суть явления, объекта; умение видеть причину и прогнозировать последствия; умение систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации. «Те, кто обладает понятийным мышлением, адекватно понимают реальную ситуацию и делают правильные выводы, а те, кто не обладают… Они тоже уверены в правильности своего видения ситуации, но это их иллюзия, которая разбивается о реальную жизнь. Их планы не реализуются, прогнозы не сбываются, но они считают, что виноваты окружающие люди и обстоятельства, а не их неправильное понимание ситуации»[1].

[1] Ясюкова Л.А. Разрыв между умными и глупыми нарастает. Интервью: Информационное агентство «Росбалт». URL: http:// rossbalt.ru (дата обращения: 04.04.2017).

При освоении психолого-педагогических дисциплин необходимо разбираться в сущности большого количества понятий, от правильного понимания которых зависит выбор методов работы с людьми, выбор способов решения профессиональных задач. Наряду с рассмотрением разнообразных практических ситуаций полезно включать в содержание занятий задания: на перевод текстов в схемы, таблицы, графики, модели; на подключение опыта обучающихся; на выделение множества признаков рассматриваемого понятия, их соотношения, иерархии; на включение понятия в систему связей с другими понятиями; на осознание мыслительных операций – сравнение, анализ, обобщение, конкретизация, абстрагирование.

При этом важен диалог, обсуждение, дискуссии, формирующие умения понимать точку зрения собеседника. На этой основе развивается способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения. В конечном итоге формируются умения самопознания. Осознание особенностей своего мышления, индивидуального стиля мышления и его сильных и слабых сторон, видов деятельности, которые осмысливаются наиболее эффективно – это важнейшая задача педагогической рефлексии и внимания преподавателя в его взаимодействии с обучающимися.

С нравственностью и коммуникативной компетентностью тесно связано понятие социального или эмоционального интеллекта. Эмоциональность преподавателя – важная личностная характеристика. Он позволяет разрешать противоречия между технологизацией труда по заданным алгоритмам и возрастающим значением творчества специалистов в условиях усложняющихся технических систем; между специализацией, унификацией профессионала и его индивидуальностью, индивидуальным стилем мышления и деятельности; между возрастающей прагматизацией, рациональностью человека и его потребностью в эмоциональном восприятии окружающей действительности;

Противоречия эти обусловлены процессами информатизации и глобализации в социальной жизни и образовании. В частности, в высшей школе по мере насыщения обучающих технологий компьютерной техникой психологи и педагоги стали отмечать обеднение эмоционального мира молодых людей. Это находит свое отражение во многих проявлениях и сферах жизни.

В литературе отмечаются разные отрицательные последствия применения информационных технологий: теряется обмен эмоциями, отношениями, ценностями в процессе общения; человек начинает жить в виртуальной реальности, плохо ориентируясь в реальном мире; обедняется речь, в которой увеличивается количество профессиональных сленгов и упрощенной лексики, применяемой в социальных сетях. Но

главное – это значительное снижение возможностей выражения своего внутреннего мира и понимания переживаний других людей. То, что достаточно для общения в интерсетях оказывается недостаточным в реальном, в том числе, профессиональном взаимодействии.

Известно, что эмоции являются регуляторами поведения в условиях недостатка информации. По одной из психологических теорий возникновение эмоций пропорционально связано с информированностью человека. Эмоции отражают отношение к действительности, позволяют принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях. Информационные системы, усиливая возможности интеллекта, слабо развивают эмоциональную сферу, структурируют логику при недостатке эвристики.

Это означает негативные последствия и для решения профессиональных задач, и для профессионального взаимодействия, и для построения отношений в других сферах жизнедеятельности, и для полноты самоощущений человека, полноты восприятия им жизни и самовыражения в ней. Эмоциональность как способность переживания (а значит, и выражения) жизненно важных событий и ситуаций является важной характеристикой разносторонне развитого человека – и специалиста, и личности. Как всякая способность, она может развиваться в соответствующей деятельности, и поэтому может быть рассмотрена с точки зрения социальной значимости, а значит, как феномен культуры, определяющий уровень социализации человека в конкретных исторических условиях. Эмоциональная культура тесно связывается с понятием «эмоциональный интеллект», который рассматривается как способность к распознаванию, осознанию, переживанию и выражению эмоциональных состояний. Это понятие используется для обозначения того, как человек умеет понимать и управлять своими эмоциями, а также понимать и адекватно реагировать на чувства окружающих. В профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, связанной с общением, управлением людьми, эмоциональный интеллект, как показывают исследователи, имеет решающее значение, не меньшее, чем специальные знания и умения[1]. С эмоциональным интеллектом тесно связано развитие ценностного сознания преподавателя. Ценностные отношения специалиста определяют его удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, готовность руководствоваться этими ценностями в педагогическом взаимодействии. Приобщение к гуманистическим ценностям, которое даётся гуманитарным образованием, является путем развития ценностного сознания преподавателя. По К. Роджерсу,

[1] Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: теория и практика. – Мн., 2003. С.166–168; Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009; Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. – СПб.: Питер, 2010.

гуманистическая позиция педагога выражена в четырех его особенностях: эмпатическом понимании; открытости личному опыту; подлинности, искренности в выражении своих чувств; доверии к возможности обучающихся – опоре на положительное[1].

Таким образом, исследовательская деятельность, постоянная рефлексия преподавателя, направленная на осознание им метода донесения знаний и формирования мышления обучающихся, осознание собственной нравственной позиции является условием его профессионального развития, накопления и осмысления опыта, самообразования. Самообразование понимается как управляемая самим субъектом систематическая познавательная деятельность, направленная на повышение уровня своей образованности и способности осмысливать (соединять, сравнивать, анализировать) разнообразный профессиональный и жизненный опыт.

3. Мировоззрение и оптимистическое мировосприятие преподавателя высшей школы

Мировоззрение определяет общую систему взглядов на мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе. Вне мировоззренческого выбора целостное развитие личности затрудняется. Разного рода знания, сведения, интерпретация событий не могут быть сплавлены в единую картину мира осознанно. Человеку сложно выстроить основы своего бытия, найти смысл и цель своего существования, особенно в сложных и противоречивых обстоятельствах современной действительности.

Для преподавателя высшей школы данный вопрос имеет большее значение. В недавнем прошлом формирование мировоззрения личности на всех этапах обучения и воспитания рассматривалось педагогической наукой как важнейшая задача, понималась как одна из конечных целей образования в общеобразовательной и профессиональной школе. С развитием известных социальных процессов последних десятилетий мировоззрение личности стало отождествляться с жесткой идеологической заданностью, и по существу перестало быть предметом педагогической теории и практики.

Вряд ли такое положение можно считать правильным. В условиях интенсивных социальных преобразований, происходящих в течение последних десятилетий в нашей стране, обострилась потребность в формировании внутренних регуляторов деятельности и поведения личности. Отсутствие, слабость или неустойчивость таких регуляторов приводит к фатальной зависимости человека любого возраста от внешних влияний, приводит к безвольному образу жизни, суицидам, бегству в

[1] Григорьева-Голубева В.А. Педагогическая аксиология: условия совершенствования образовательной деятельности. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 215 с.

алкогольное и наркотическое забвение, теряется воля к жизни и социальный оптимизм.

Исследователи в области психологии и педагогики пытаются решить эту проблему с разных сторон. Однако мировоззрение как один из важнейших интегральных внутренних регуляторов жизнедеятельности и поведения в последние годы явно недостаточно рассматривается в психолого-педагогической литературе.

Плюрализм взглядов, свобода мнений, оценок и суждений, которые утверждаются современным общественным сознанием, не означает, что формирование целостных обобщенных характеристик субъекта и личности не должны быть задачей образования в школах разного типа и уровня. Вопрос заключается лишь в том, чтобы уяснить, каким образом происходит становление мировоззрения личности в условиях плюрализма взглядов, как должна (и должна ли) влиять на этот процесс высшая школа, в каком соотношении должны находиться мировоззрение и государственная идеология.

В статье «Мировоззрение и образование» (1934) философ-педагог С.И. Гессен провел подробный анализ данной проблемы. По его мнению, развитие мировоззрения и личности – это две стороны одной медали, один процесс невозможен без другого; формирование мировоззрения (соответственно и личности) – конечная цель образования. Школа не может не влиять на этот процесс. Важнейшая проблема здесь – как сделать, чтобы система взглядов, утверждаемых педагогом, педагогическим коллективом, государственной школой, не застывала в обезличенную систему понятий, которые превращаются в идеологию, в конечном счете – в догму. Выход, который обосновал С. И. Гессен, заключается, во-первых, в формировании терпимости к инакомыслию как важнейшей черты образованной личности, во вторых, «мировоззрение не должно затвердевать, преодоление мировоззрения есть основная заповедь всякой подлинной образовательной деятельности»[1].

Отсюда, в частности, следует, что формирование мировоззрения личности в современных условиях требует опоры как минимум на три точки – терпимость, возможность выбора собственных взглядов, развитие понятийного мышления и рефлексии человека в процессе образования.

Как убедительно показано в исследовании Л.А. Григорьевой, наиболее эффективным психологически обоснованным средством стимулирования молодых людей к выбору мировоззренческих позиций является создание в учебном процессе таких педагогических ситуаций, которые бы позволяли обучающимся осознать мировоззренческую проблему и проявить свое отношение при выборе альтернативных точек зрения. При этом предлагает-

[1] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

ся достаточно разработанная педагогическая технология развития мировоззренческих позиций с учетом уровня сформированности мировоззрения[1].

Соглашаясь с важностью и эффективностью предлагаемого подхода, следует отметить, что обобщенная и объективированная картина мира, которая складывается в процессе развития мировоззрения человека, во многом зависит от его индивидуального ментального опыта, который, в свою очередь, накапливается постепенно у человека в процессе его образования и социализации. В то же время исследование М.А. Холодной показало, что структура ментального опыта субъекта является многоуровневой, многогранной, иерархичной[2]. Для целей формирования мировоззрения особенно важно, что различные уровни развития интеллекта объединяют информационные и семантические (затем эпистемологические[3]) структуры. В исследованиях ряда других авторов показано, что выбор той или научной теории непосредственно связан с преобладанием определенного интеллектуального стиля, способа осмысления окружающего мира.

Можно ли оставаться только на естественно-научном, материалистическом мировоззрении, осмысляя пути развития человека и наук о человеке? По-видимому, можно. Но и в этом ракурсе наиболее острыми вопросами для активности и целеполагания остаются вопросы единения перед лицом природных катаклизмов, глобализации экономических и информационных процессов, финансовых кризисов, проблем обеспечения всего населения Земли энергоносителями и продовольствием. События последнего десятилетия явно показывают, что мировоззрение «человека разумного», объединяющегося лишь из корпоративных интересов, потребляющего и безнравственного, ведёт человечество в тупик. Созидательная, творческая, нравственная основа жизни в материалистическом мировоззрении возможна, но и в этом случае она должна быть согрета не только любовью к делу, творчеству, человечеству, но и своим ближним, и, что важно, к самому себе.

Исходя из всего сказанного, с иных позиций целесообразно рассматривать любые вопросы, связанные с человеком, в том числе и вопросы его целостности, а также педагогические вопросы формирования мировоззрения как наиболее общей основы человеческого бытия.

Человечество действительно вошло в некую новую эру. Её можно осмысливать и определять с любых мировоззренческих позиций. Но задача на ближайшее обозримое будущее для большинства мыслящих

---

[1] Григорьева Л.А. Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: автореф. дис. … канд. педаг. наук. – СПб.: 1998. – 24 с.

[2] Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.

[3] Эпистемология (гр. episteme – знание, logos – учение) – философско-методологическая дисциплина, в которой исследуется знание как таковое, его строение, структура, функционирование и развитие.

людей заключается в повышении собственной осознанности, построении и распространении мировоззрения новой эпохи. Будущее мира, человечества зависит от просвещённости и осознанности большей части народонаселения земли, каждого человека в отдельности.

Обобщение психолого-педагогических подходов, позволяет заключить, что при формировании современного мировоззрения преподавателей (и обучающихся) высшей школы, наиболее продуктивна опора на следующие положения.

1. Развитие терпимости к инакомыслию в процессе формирования мировоззрения возможно, если сосредотачивать внимание личности на мировоззренческих проблемах, которые по-разному решаются разными типами мировоззрения. При этом важно учить рассматривать проблемы, которые ставит твой оппонент, в собственной системе взглядов, а также видеть социально-исторические и психологические факторы, порождающие разные мировоззренческие системы.

2. Второе положение связано с первым, но подчеркивает деятельностную и позитивную составляющую разных мировоззренческих систем. Это особенно важно для профессионального взаимодействия, конструктивного построения взаимоотношений и психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Разные типы мировоззрений имеют не только различия, но и общие стороны. Уметь их вычленять – важно на всех этапах развития личности: формирования убеждений, мировоззренческих позиций, целостной картины мира, какой является мировоззрение.

3. Создавая ситуации мировоззренческого выбора в образовательном процессе, важно сосредотачивать внимание на критериях оценки собственного выбора и выбора альтернативного. Однако следует подчеркнуть, что оценка системы убеждений с необходимостью требует многокритериальной, разноуровневой, и в то же время целостной (и не обязательно рациональной) критериальной основы.

4. Формируя мировоззрение будущего специалиста, профессионала, важно особое внимание обращать на связь и различие нормативных систем субъекта деятельности и мировоззренческих ориентаций личности. Это весьма сложная проблема, но ее решение диктуется опасностью профессиональных деформаций и психотравм специалиста, включенного в постоянное взаимодействие с носителями противоположных, часто агрессивных убеждений и мировоззренческих позиций.

Следует подчеркнуть, что в условиях плюрализма взглядов, характерных для современного этапа развития общества, педагогическая деятельность по формированию личной объективированной устойчивой системы убеждений, мировоззренческих позиций и целостного мировоззрения это важнейшее условие психического здоровья личности, ее

оптимистической и конструктивной жизненной стратегии, что важно и для самой личности, и для среды ее обитания.

Еще одним аспектом, важным для развития мировоззрения преподавателя высшей школы, является целенаправленное формирование оптимистической жизненной позиции. На первый взгляд кажется, что оптимистическое или пессимистическое отношение к жизни (шире – мировоззрение) в большой степени обусловлено реальными обстоятельствами бытия человека. Поскольку распространение пессимистических ориентаций, как правило, связано с негативными событиями в жизни человека и общества, прочно установилось мнение, что негативный взгляд на мир объективно обусловлен. «Бытие определяет сознание» – знаменитая фраза материалистической философии. Между тем, существует и противоположный взгляд – «как мыслишь, так и живешь». Справедливость этой позиции подтверждается практикой жизни, потому что в любых ситуациях встречаются люди, смотрящие в будущее как с оптимизмом, так и с пессимизмом. Значит, эту позицию можно формировать, она может быть предметом воспитания и самовоспитания.

Исследования, проведенные в педагогике высшей школе, показывают актуальность данной задачи в учебно-воспитательной деятельности педагогов. Пессимистический и близкий к нему агрессивный взгляд на события собственной и общественной жизни проявляется в самых разных аспектах. Например, выражая свое отношение к событиям, происходящим в стране, преподаватели (и обучающиеся) концентрируют внимание в истории преимущественно на отрицательных фактах. Абсолютизируют явления отрицательного характера: у нас все плохо, в России всегда так, несчастная страна и т. п.

Между тем, в истории педагогической мысли об этом неоднократно высказывался А.С. Макаренко. Он, в частности, обратил внимание, что в российской традиции не учат жить в оптимистической, радостной позиции. Этого не показывает и литература – великий учитель жизни. У А.С. Макаренко есть статья, которая называется «Счастье». В ней педагог пишет: «С испокон веков люди привыкли вести учет только бедственным явлениям жизни. Свои горести, болезни, падение, нищету, оскорбления и унижения, катастрофы и отчаяние люди давно научились подробно анализировать, до самых тонких деталей называть и определять. Это они умели делать и в жизни, умели делать и в литературе. Художественная литература прошлого, собственно говоря, и есть бухгалтерия человеческого горя. В то же время мы не можем назвать ни одной книги, в которой с такой же придирчивой добросовестностью, так же пристально, с таким же знанием дела разбиралось и показывалось человеческое счастье. Некоторые писатели изредка упоминают о счастье, но всегда это самый простой и общедоступный его сорт – произведение матери-природы – любовь. Для такого счастья теоретически достаточно

иметь в наличии взаимную склонность двух существ. Ничего сверх этого как будто не требуется. Писатели имели склонность к изображению такого счастья, но они... не имели красок для этого. В этом деле ни один писатель не ушел дальше самого среднего успеха. Любовное счастье, его настоящее живое и длительное функционирование, счастье в собственном смысле, а не только надежды на счастье, писатели изображали одинаково скучно и однообразно»[1].

Объясняет педагог ситуацию тем, что жизнь, основанная на потреблении, а не на созидании и творчестве, и не может быть счастливой. И в своей педагогической практике в основу воспитания педагог ставил не коллектив, как принято считать, а оптимизм, перспективу, радость. «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга»[2].

Для создания этой радостной атмосферы, ощущения перспективы А. С. Макаренко использовал множество педагогических инструментов. Среди них и коллектив, и дисциплина, и образование, и получение профессиональной квалификации. В своих педагогических работах он постоянно пишет о счастливых детских голосах, об оптимизме, мажоре, чувстве гордости, чувстве красоты и собственного достоинства.

Если учесть, что вся педагогическая деятельность великого педагога осуществлялась в 20–30-е годы XX века, когда страна переживала тяжелейшие годы экономических и социальных преобразований, то роль оптимистической позиции преподавателя и его воспитанников приобретает особенно яркое звучание. Это заставляет поразмыслить нас, преподавателей и воспитателей, о нашей мировоззренческой позиции, о нашем отношении к событиям повседневной личной и общественной жизни. Осознанность, творческая и созидательная направленность, стремление к постоянному развитию и обновлению, раскрытию своих душевных и социальных качеств – вот путь оптимистического видения настоящего и будущего. И преподаватели могут нести эту позицию своим воспитанникам, слушателям, подчиненным.

Каждый преподаватель высшей школы – специалист, работающий с людьми. От его мировоззренческой и нравственной позиции зависит успех дела в долговременной перспективе.

---

[1] Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 7-ми т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 7. С. 39–42.

[2] Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 7 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 74.

Неконструктивная критичность свойственна современному восприятию многих граждан. Не являются исключением и педагогические работники высшей школы. Обсуждение повседневных событий на уровне обыденного сознания распространено в большой степени. Такая позиция оценивается в самовосприятии как признак ума и осведомленности. На самом деле она свидетельствует о слабом знакомстве с законами развития общества и человека в нем на протяжении исторических эпох. Недостаточное понимание исторической миссии каждого этапа в развитии общества (и человека), своего места в этом процессе приводит к социальному пессимизму, заставляет направлять внимание преимущественно на негативные стороны жизни при обесценивании позитивных. Позитивное и конструктивное видение мира – основа не только более гармоничной жизни каждого человека, но и мировоззренческая основа формирования собственного имиджа в восприятии окружающих и оценки деятельности других специалистов.

Следует отметить, что усиление практической подготовки специалистов при компетентностном подходе в высшем образовании на первый взгляд снижает роль общегуманитарного, общекультурного развития специалиста, по крайней мере, по соотношению лекционных, семинарских и практических занятий. Но особенность мировоззренческих, ценностных структур в том, что они не требуют «теоретического» материала, опираются не столько на конкретные знания, сколько на выбор приоритетов, достойных современного человека и профессионала.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите особенности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы на современном этапе развития общества.

2. Перечислите компоненты профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

3. Какие способности имеют наибольшее значение для преподавателя высшей школы?

4. Какие аргументы можно привести в пользу развития теоретического и практического мышления преподавателя высшей школы?

5. В чем особенность и значение эмоционального интеллекта специалиста?

6. В чем трудности выбора мировоззренческой позиции в современных условиях?

7. Почему для преподавателя важно придерживаться оптимистического мировосприятия?

Глава 13. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Человек – это постоянно изменяющееся соцветие возможностей,
а не застывшая сумма характеристик
Карл Роджерс

1. Сущность и условия профессионального становления преподавателя высшей школы

Обновление содержания высшего образования, ориентация на новый тип педагогического мышления, который соответствует социокультурным вызовам современной эпохи, приоритетность формирования у обучающихся ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной сферах – это те черты современного мира, которые должны отобразиться на профессиональной характеристике становления личности преподавателя высшей школы. В жизни каждого преподавателя профессиональное становление занимает важное место. 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 этапах педагогической деятельности.

Рассмотрим теоретические подходы к определению понятия «профессиональное становление преподавателя». Истоки его находятся в понятиях «становление», «становление личности». В науке существует проблема определения понятия «становление». Многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или отчасти пытаются найти отражение одного в другом. Так, «становление» в «Толковом словаре русского языка» определяется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития». Следовательно, с точки зрения этого определения процесс становления является одной из составляющих процесса развития.

Вместе с тем проблема становления личности в философии тесно связана с вопросом о сущности человека. В трудах современных философов отмечено, что индивидуальное развитие личности включает следующие процессы: социализацию – освоение социального опыта; индивидуализацию – формирование отличительных качеств одного человека от другого посредством взаимодействия природных задатков, социальных условий и культуры; персонализацию – формирование личности. Становление также включает в себя все три вышеобозначенных процесса.

В.П. Зинченко связывает становление человека с реализацией его духовной, творческой и социальной сущностей. Задача современной педагогики, по мнению ученого, заключается в том, чтобы «помочь человеку стать самим собой»[1].

Э.Ф. Зеер определяет становление личности как «непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности»[2]. 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.

Обобщая собственные исследования в области профессионального становления, Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональное становление характеризуется тем, что в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо знаний, умений и навыков формируются «профессионально важные личностные качества», такие как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия. Поэтому обучение, сопровождающее профессиональное становление, по мнению автора, должно строиться на деятельностной основе.

С.Б. Елканов рассматривает профессиональное становление преподавателя с точки зрения самовоспитания, куда включает освоение следующих действий[3]:

- ✓ 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 посылов, обозначенных выше, С. Б. Елкановым выделены три уровня профессионального становления преподавателя[4]:

- ✓ первый уровень – потребности в самовоспитании еще не приобрели конкретного содержания. Как правило, на этом уровне профес-

---

[1] Зинченко А.П. Понятие об исследованиях в мыследеятельности // Вопросы методологии. – 1994. – №1–2. –С. 52–58.

[2] Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Акад. проект: Фонд «Мир», 2005. С. 18.

[3] Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

[4] Там же. С. 44.

сиональное становление осуществляется под воздействием внешних условий и объективных требований;

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

✓ третий уровень – преподаватель 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 преподавателя.

Во многих публикациях профессиональное становление преподавателя рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е. А. Климов, Л. М. Митина, Э. Ф. Зеер и др.).

Так, Е.А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления[1]:

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

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

3. Фаза адаптации (привыкания) связана с первыми шагами в профессиональной деятельности, то есть с освоением профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для преподавателя эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу.

4. Фаза интернала характеризуется тем, что преподаватель успешно справляется с профессиональными обязанностями, то есть им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности.

5. Фаза мастера предполагает, что наряду с характеристиками предыдущей фазы преподаватель выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой

[1] Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ – «Академия», 2004. – 240 с.

в профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильные положительные результаты.

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

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

Э.Ф. Зеер выделяет следующие стадии профессионального становления[1]:

1. Формирование профессиональных намерений, что определяет осознанный выбор профессии.

2. Профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств.

3. Профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

В.Г. Маралов в профессиональном становлении выделяет следующие этапы: самосознания (осознания себя как профессионала), самопознания (понимания, кто я есть, какими профессиональными качествами обладаю), самоутверждения (обнаружения и подтверждения своих профессиональных качеств), самосовершенствования (процесса сознательного управления развитием собственного профессионализма, качеств, способностей), самоактуализации (умения стать тем, кем способен стать)[2].

Некоторые ученые рассматривают профессиональное становление с точки зрения профессиогенеза. Например, исследования С.Г. Вершловского показывают, что по мере профессионального становления преподавателя происходят качественные изменения в характере его педагогических решений[3]. Для начала профессиональной деятельности характерно то, что начинающий преподаватель ориентирован скорее на текущие дела, чем на перспективу; он реагирует на возникающие ситуации. Лишь по мере накопления практического опыта преподаватель начинает выделять определенные стержневые идеи своей деятельности, организующие решение разнообразных частных задач; начинает все

---

[1] Зеер Э.Ф. Указ. соч. С. 66–67.

[2] Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М.: «Академия», 2002. – 256 с.

[3] Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. – М.: Сентябрь, 2002. –160 с.

более точно предвидеть результаты своих воздействий; целенаправленно создает нужные ему ситуации, «упреждая» ход событий, а также старается использовать возникающие ситуации в образовательных целях. Этапы профессионального становления автор ставит в зависимость от стажа работы преподавателя.

Необходимо отметить, что невозможно, определяя стадии процесса профессионального становления преподавателя, придерживаться таких формальных характеристик, как педагогический стаж, потому что биологический возраст человека не всегда совпадает с культурным. Следовательно, нельзя ограничивать тот или иной этап профессионального становления временными рамками, для каждого преподавателя он сугубо индивидуальный.

Интенсивно развивающаяся в последние годы акмеология (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач) рассматривает соотношение творческого и профессионального начал в деятельности преподавателя, саморазвитие и самосовершенствование преподавателя в качестве основных условий его становления как субъекта профессиональной деятельности, способного достичь вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости и полностью реализовать свой творческий потенциал.

Близкий к акмеологическому подход обозначен в трудах Е.А. Климова, где главным этапом профессионального становления преподавателей названо профессиональное самоопределение, понимаемое не только как «самоопределение профессионала», но и как «самоопределение будущего или потенциального профессионала».

Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская справедливо отмечают, что профессиональное становление преподавателя во многом зависит от культуры профессионально-личностного самоопределения, которое обеспечивает способность осуществлять выбор в быстро изменяющихся условиях профессионального бытия. Профессиональное самоопределение рассматривается как непрерывный процесс достижения поставленных целей и оформления новых. Успешность самоопределения, саморазвития и самореализации преподавателя зависит от становления культуры профессионально-личностного самоопределения[1].

Культура профессионально-личностного самоопределения включает[2]:

- ✓ самопознание;
- ✓ выбор жизненных и профессиональных целей, ценностей;
- ✓ овладение способами планирования, программирования, принятия решений в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях;

---

[1] Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 224 с.

[2] Там же. С. 58.

✓ освоение различных способов и психотехник саморазвития и самоопределения;

✓ наличие развитой рефлексии.

Культура профессионально-личностного самоопределения, с их точки зрения, обеспечивает становление преподавателя как саморазвивающейся личности.

Таким образом, профессиональное становление преподавателя высшей школы – это непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств преподавателя под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Сущность процесса профессионального становления заключается в совершенствовании личностно-деловых и профессиональных качеств преподавателя высшей школы, а также повышении уровня знаний, умений и профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности.

2. Профессиональные затруднения преподавателей высшей школы на разных этапах вхождения в педагогическую профессию

Профессии типа «человек – человек», предметом которых являются люди или группы людей, отличаются от других видов труда тем, что они почти всегда требуют от специалиста большего опыта работы, чем в других сферах. Понимать другого человека, чувствовать его намерения, состояния и реакции – задача, решить которую можно лишь по мере развития собственного самосознания, через эмпатию и рефлексию, опыт анализа своих успехов и неудач при интересе и склонности к работе с людьми. В полной мере это относится к преподавателям высшей школы.

Становление преподавателя высшей школы как профессионала, развитие его мастерства, мотивации деятельности в большой мере зависит от того, насколько продуктивно ему удается справляться с теми профессиональными затруднениями, которые возникают в практике любого преподавателя. Анализ проблемы позволяет заключить, что затруднения преподавателей высшей школы меняются в зависимости от этапа их профессионального становления. Включаясь в образовательный процесс, начинающий преподаватель сталкивается с большим количеством людей, информационного материала, окружением. Ко всем этим условиям необходимо не только адаптироваться, но и становиться активным субъектом.

Вхождение в профессию связано с затруднениями, которые преодолевает почти каждый специалист, начиная свою практическую деятельность. Каждый из этапов профессионального становления характеризуется особенными внутренними и внешними противоречиями, преодоление которых составляет истинный процесс развития. Как правило, внутренние

противоречия связаны с неопределенностью, недостатком знаний для ориентировки в меняющихся внешних условиях, которые представляются для субъекта сложными и требуют усилий для их освоения. Внешние противоречия в большей мере связаны со столкновениями интересов, ценностей, возможностей участников взаимодействия в профессиональном коллективе. Их устранение (через преобразование внутренней или внешней среды) также требует усилий со стороны субъекта деятельности. Это ведет к большим затратам психической энергии, определяет факторы, в наибольшей мере вызывающие утомление, а затем выгорание или профессиональную деформацию специалиста. В полной мере это относится к подготовке и начальной адаптации преподавателей в высшей школе. Вхождение в педагогическую профессию в различных образовательных организациях осуществляется двумя путями.

Первый из них – это обучение в аспирантуре (адъюнктуре) образовательных организаций высшего образования, которое дает основание получить квалификацию «Исследователь. Преподаватель-исследователь» по различным направлениям подготовки (юриспруденция, психология, экономика). Именно в этот период аспиранты (адъюнкты) проходят фазу «адепта», что буквально означает «приобщающегося к», в данном случае к педагогической профессии. Вместе с тем, особенно в первый год обучения в аспирантуре (адъюнктуре), они находятся под влиянием трех разнонаправленных требований: во-первых, они обучающиеся, которые осваивают комплекс учебных дисциплин, сдают зачеты, экзамены, посещают учебные занятия и т. п. Во-вторых, они включаются в исследовательскую работу, которая отличается по своим целям от учебной и, соответственно, требует иных способностей (в одном случае это освоение известного материала, в другом – поиск путей решения какой-либо практической ситуации, задачи, проблемы на основе её исследования). Имеется и третья цель – они должны профессионально подготовиться к ведению преподавательской работы, при этом предполагается, что дисциплина, которую они будут преподавать, была освоена ими при получении высшего образования.

В этой ситуации – столкновения трех, хотя и связанных, но всё-таки разнонаправленных компетентностных требований – адепты педагогической профессии неизбежно испытывают затруднения в расстановке приоритетов, что, в свою очередь, затрудняет развитие профессионального самосознания будущего специалиста. Кем должен себя в первую очередь ощущать обучающийся в аспирантуре (адъюнктуре)? Юристом (психологом, экономистом), исследователем или будущим преподавателем? Это не праздный вопрос, если обратить внимание, что самосознание обучающегося и молодого специалиста принципиально отличается.

Для первого важен его познавательный интерес и склонности, собственная успешность, а способности являются условием результативности обучения. Самосознание молодого специалиста (адаптанта) должно строиться на принципиально иной основе. Его самоопределение происходит по мере развития способностей к этой деятельности, при обязательном учете успешности всего коллектива, в который он включается, а его склонности и интересы являются лишь желательным условием. По сути, профессиональное воспитание адепта педагогического труда и должно способствовать перестроению самосознания обучающегося на самосознание специалиста.

В образовательных организациях высшего образования тематика программы по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» позволяет обсуждать эти вопросы в достаточной мере, но важно осознать задачу формирования профессионального педагогического самосознания как самостоятельную в процессе становления будущего преподавателя. Целенаправленно требования к педагогу рассматриваются при освоении первой темы первого модуля «Введение в педагогическую профессию» (тема – «Роль и назначение педагогической профессии в современном мире»; третий учебный вопрос – «Преподаватель-исследователь: характеристика компетентности»). Однако освоение материала лекции и работа на семинаре формирует, в основном, знания в этой сфере. Необходимо же способствовать развитию профессионального самосознания. И ведущей технологией здесь является рефлексия на сам процесс обучения. Весь процесс обучения в аспирантуре (адъюнктуре) и, особенно, в период педагогической практики, может быть осознан с точки зрения целей, содержания, форм, методов, индивидуального стиля деятельности преподавателей и обучающихся.

Будущим преподавателям важно нацеливать себя на анализ педагогических методов и приемов, которые используют преподаватели разных учебных дисциплин, на самочувствие и интерес обучающихся. Работу на семинарских занятиях по всем учебным дисциплинам в аспирантуре (адъюнктуре) важно рассматривать как практику подготовки преподавателя к поиску и изложению информации в аудитории.

Опыт работы с аспирантами (адъюнктами) первого-второго года обучения показывает, что они относятся к построению и изложению собственных сообщений на семинаре как обучающиеся первого уровня высшего образования, обычная цель которых – найти информацию по теме и изложить её с помощью презентаций или иной формы представления материала. Отсутствует позиция исследователя (цель – сопоставить разные точки зрения по одному вопросу и выработать свою отношение к изучаемому вопросу). Одновременно отсутствует и позиция преподавателя, цель которого – донести информацию до обучающихся в ясной и интересной форме, стимулировать их мышление и поисковую активность.

Наблюдения за процессом обучения в аспирантуре (адъюнктуре) показывают, что преподаватели специальных (не педагогических) дисциплин, в основном, стремятся раскрыть учебный материал, почти не уделяя внимания методике преподавания учебной дисциплины. Это, безусловно, специальный вопрос, однако определенная установка на рефлексию, наблюдательность, анализ построения информации у разных преподавателей должна быть дана. Точно так же, при организации педагогической практики аспирантов (адъюнктов) важно нацеливать их на осознание собственных затруднений при вхождении в педагогическую профессию и путей их целенаправленного преодоления. В этом заключается и задача наставника, научного руководителя. Постановка и достижение задачи формирования профессионального самосознания будущих преподавателей-исследователей, их позиции педагогического работника возможны лишь при условии координации, единства требований и межпредметных связей преподавателей разных кафедр.

Второй путь вхождения в педагогическую деятельность в образовательных организациях высшего образования – это приглашение на преподавание специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности. По мере включения в профессиональную жизнь кафедры (фаза интернала) причины профессиональных затруднений педагогов-практиков дифференцируются. Преподаватели, пришедшие на преподавательскую работу из практики, испытывают затруднения в процессе накопления опыта использования разнообразных методических приемов и технологий, при обобщении учебного материала, выявлении закономерностей, развитии профессионального понятийного мышления обучающихся.

Наблюдение за вхождением в педагогическую деятельность начинающих преподавателей (адаптантов) показывает, что наибольшие затруднения и, соответственно, утомляемость, они испытывают в следующих ситуациях.

Во-первых, в связи с необходимостью преодолевать большое количество трудностей при адаптации к новым требованиям обучения, к новому коллективу коллег, к учебным группам, к режиму труда при слабом владении программами, планами и методикой педагогической деятельности.

Преодолеваются такого рода затруднения за счет формализации лекционных, семинарских и практических занятий, за счет строго следования тексту лекции или презентации. И лишь постепенно методические приемы обогащаются, чаще используются активные и интерактивные формы обучения. Повысить эффективность вхождения начинающих преподавателей можно в процессе взаимопосещения занятий или посещения руководства кафедры, а также обсуждения методических материалов и приемов на предметно-методических секциях.

По мере профессионального становления у более опытных преподавателей возникают трудности, связанные со снижением мотивации из-за того, что теряется новизна деятельности (неоднократный повтор курсов), нет ожидаемой или должной отдачи от затрачиваемых усилий.

Многие преподаватели также испытывают трудности, связанные с осуществлением индивидуального подхода к обучающимся и дифференциации содержания обучения в зависимости от пола и их профессиональной направленности.

Выявляются затруднения, связанные с оценкой и самооценкой эффективности собственной деятельности, а также обусловленные: внутриличностными конфликтами, которые возникают, во-первых, из-за противоречий между умениями и мотивами работы преподавателя, во-вторых, из-за противоречий между потребностями и возможностями в профессиональной деятельности; профессиональными кризисами; психологическими барьерами к нововведениям.

На каждом из этапов развития интерналов и профессионалов общими затруднениями являются:

- ✓ необходимость ведения нескольких дисциплин при большом количестве групп, когда преподаваемый материал наслаивается от группы к группе;
- ✓ необходимость подготовки и переделывания материалов учебно-методического обеспечения дисциплин в условиях быстрой смены нормативных правовых актов, образовательных стандартов, формальных требований к оформлению текстов, литературы;
- ✓ выделение наиболее точной информации при наличии большого количества учебников, точек зрения, разных формулировок и определений, педагогических взглядов и подходов в условиях размывания авторских концепций.

Кроме того, на каждом из этапов профессионального развития особенности затруднений в педагогической деятельности в большой мере зависят от преимущественной направленности преподавателя (на дело, на отношения, на достижение собственных интересов), уровня его интеллекта, образованности, обучаемости, преобладающей мотивации достижения или избегания неудачи, коммуникативных способностей, особенностей самооценки.

Если рассмотренные проблемы и затруднения преподавателей осознаются руководством кафедры (или образовательной организации в целом), то оказание помощи в их преодолении становится важной задачей управления, что способствует эффективности педагогического труда и психологическому комфорту преподавателей, а в конечном итоге – влияет на их стремление к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию, а также и повышает качество подготовки будущих специалистов.

3. Профессиональное самосовершенствование преподавателя высшей школы

Профессиональное самосовершенствование продиктовано социальным запросом вследствие возросших требований к современной образовательной системе.

Целенаправленная и активная самостоятельная работа – непременное условие совершенствования личности, овладения тем или иным видом деятельности. Из истории известно – все великие люди стали таковыми потому, что они постоянно, целеустремленно и активно занимались самообразованием и самовоспитанием.

Исследования профессиональной деятельности педагогов-новаторов, преподавателей-мастеров педагогического труда показали, что при всем различии стиля их деятельности, уровня развития и проявления педагогических способностей, методов и приемов труда – общим для них является не успокоенность души, а постоянная целеустремленная работа над собой, стремление самостоятельно дойти до истины, поиск путей эффективного решения каждой педагогической задачи.

В психолого-педагогической литературе понятие «самосовершенствование» часто употребляется, однако наблюдается различное истолкование, нечеткое разведение с такими дефинициями, как «самообразование», «самовоспитание», «саморазвитие», «развитие», «самоактуализация» и другими. В самом общем виде профессиональное самосовершенствование специалистов представляет собой сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программы развития.

Традиционно в психолого-педагогической литературе профессиональное самосовершенствование педагогов рассматривается в двух взаимосвязанных формах – самовоспитание и самообразование, взаимно дополняющих друг друга. Самовоспитание (самосовершенствование) – это определенный тип отношения, поступков, действий к самому себе и собственному будущему с точки зрения соответствия определенному идеалу[1]. Самовоспитание выступает как активная целеустремленная деятельность человека по систематическому формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств личности. Основным же содержанием самообразования является обновление и совершенствование имеющихся у спе-

[1] Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. С. 33.

циалиста знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности[1].

Существует точка зрения, в соответствии с которой самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация рассматриваются как формы саморазвития. В.Г. Маралов, характеризуя процесс саморазвития в целом, отмечает, что самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности, самосовершенствование выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу, самоактуализация – выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни[2]. Автор относит самосовершенствование к наиболее адекватной форме саморазвития и определяет его как процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей

Творческое самосовершенствование преподавателя предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки, и разработку долгосрочной программы саморазвития[3].

В педагогическом плане самосовершенствование преподавателя высшей школы выступает многопланово:

- ✓ во-первых, оно является непременным условием профессионального роста, развития педагогической культуры;
- ✓ во-вторых, преподаватель, как учитель и воспитатель, обязан постоянно учить обучающихся самостоятельно учиться, целенаправленно работать над собой;
- ✓ в-третьих, занимаясь самосовершенствованием, преподаватель показывает нравственный пример для обучающихся – как надо постоянно работать над собой, повышать уровень собственной общей и профессиональной культуры.

Таким образом, под самосовершенствованием понимается целенаправленная, активная деятельность преподавателя, способствующая формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств, установок, привычек в соответствии с требованиями учебно-воспитательного труда и на основе общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей.

По своей сущности самосовершенствование преподавателя высшей школы – явление социально-личностное, в котором проявляется профессиональный долг и моральная ответственность за качество и результаты своего труда, за личную подготовленность как преподавателя и воспитателя.

---

[1] Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. С. 234.

[2] Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: «Академия», 2002. С. 81.

[3] Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / под ред. С.А. Смирнова. – М.: «Академия», 1998. С. 118.

Под влиянием объективных требований к профессиональной деятельности и личности преподавателя создаются и закрепляются внутренние предпосылки для самообразования и самовоспитания в виде потребностей, мотивационных установок, взглядов, навыков и умений, формируются или уточняются цели и идеалы, которыми преподаватель руководствуется в целенаправленной работе над собой.

Самообразование и самовоспитание, как специфические процессы в человеческой деятельности, прежде чем стать важнейшими средствами самосовершенствования личности преподавателя, одним из основных путей его всестороннего и гармонического развития, предполагают определенный уровень подготовленности, готовности и способности к самоизучению, самоосознанию, самоанализу и самооценке самого себя, к сравнению и сопоставлению своих поступков, действий с поступками и действиями коллег по работе, самокритичному отношению к своей деятельности, способности вырабатывать устойчивые установки на постоянное самосовершенствование в различных сферах своего развития.

Как самостоятельная и систематическая деятельность человека, самосовершенствование направлено не только на формирование и развитие необходимых для жизнедеятельности качеств, способностей, возможностей преподавателя, но и на преодоление всего отрицательного, негативного в сознании, в отношениях с окружающими, поведении, выступая как внутренняя основа процесса самосовершенствования.

Самосовершенствование – сложный интеллектуальный, волевой и эмоциональный процесс. В ходе его осуществления требуются: глубокое осознание и самокритичное отношение преподавателя как к самому себе, так и к действиям окружающих его людей, отношениям между ними; соответствующие чувства переживания от сознания недостатка культуры, общей или профессиональной подготовленности; большие волевые усилия в достижении поставленной цели по самоизменению, по саморазвитию.

В тех же случаях, когда изменения происходят неосознанно, стихийно или импульсивно, под влиянием только приказа, крайнего требования, самовоспитания в собственном смысле слова нет, создается лишь его видимость.

В исследовании М.И. Плугиной отражены четыре возможные стратегии профессионального становления преподавателя высшей школы: стратегия примитивного функционирования, карьерная стратегия, стратегия самоактуализации себя в профессии, стратегия творческого самовыражения. Именно последняя стратегия основана на потребности преподавателей в самосовершенствовании[1].

---

[1] Плугина М. И. Акмеологическая модель профессионального становления преподавателей высшей школы: учеб.о-метод. пособие. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. С. 9.

Процесс самосовершенствования преподавателя имеет свою логику и собственные, относительно самостоятельные этапы, на каждом из которых используются те или иные методы, средства и приемы работы над собой. В самом общем виде логика и этапы процесса самосовершенствования включают:

- ✓ во-первых, самопознание, осуществляемое путем самоизучения и самоосознания самого себя;
- ✓ во-вторых, целенаправленное планирование работы по самосовершенствованию с учетом реальных условий жизни и характера решаемых задач учебно-воспитательной и служебной деятельности;
- ✓ в-третьих, осмысление, усвоение и фактическое принятие для себя тех требований, которые предъявляются к преподавателю высшей школы обществом, его профессиональной деятельностью, педагогическим трудом;
- ✓ в-четвертых, собственно работа по самосовершенствованию и развитию у себя необходимых качеств и устранению негативных привычек, переделке характера, преодолению недостатков и пробелов в профессиональной, психолого-педагогической и иной подготовке;
- ✓ в-пятых, этап саморегулирования, самоконтроля и самокорректировки самообразования и самовоспитания с учетом жизненных ситуаций и условий учебно-воспитательной деятельности.

Для понимания сущности процесса самосовершенствования важно знать и учитывать внутренние предпосылки его успеха или неуспеха. Среди них следует выделить:

1) четко и ясно осознанные цели, выработанные лично и принятые внутренне преподавателем жизненные идеалы, разумные реальные потребности, которые выступают мотивами его деятельности, поведения и лежат в основе программы самосовершенствования;

2) глубоко осмысленные и принятые для себя требования, которые предъявляются к деятельности и личности преподавателя, отвечающего за конечные результаты своего профессионального педагогического труда;

3) наличие необходимых для самосовершенствования знаний, сформи-рованных умений, навыков и компетенций, позволяющих преподавателю квалифицированно заниматься самообразованием и самовоспитанием;

4) наличие внутренней установки, развитого самосознания, способностей и желания критически и объективно подходить к оценке своих действий, собственного поведения;

5) определенный уровень развития волевых качеств, наличие привычек, умений эмоционально-волевого саморегулирования как в обычных, так и в сложных ситуациях жизни и педагогической деятельности;

6) глубокое понимание смысла педагогического труда и общее положительное отношение к своим профессиональным обязанностям.

Содержательная сторона процесса самосовершенствования включает в себя различные аспекты развития личности преподавателя, его профессиональной культуры: общеобразовательной, социально-профессиональной, правовой, нравственной, психологической, профессионально-этической, эстетической, физической, собственно педагогической и т. д.

Каждый из аспектов самосовершенствования требует специального самообразования и самовоспитания, связан с развитием интеллекта, эмоционально-волевой сферы, формированием разнообразных убеждений. В то же время все стороны развития личности педагогического работника тесно связаны между собой, зависят друг от друга и, естественно, требуют осмысленного комплексного подхода к их формированию и развитию.

Самосовершенствование осуществляется с помощью апробированных методов, средств, приемов. К наиболее общим методам относятся: самообязательство, самоорганизация личной жизни и педагогической деятельности, самосознание, самоанализ, самоотчет.

К более частным методам самосовершенствования относятся: самоубеждение, самовнушение (в основе его находятся различные приемы саморегуляции, аутогенных тренировок), самоуправление, самокритика, самопринуждение, самонаказание, самоосуждение, самопоощрение и др. Педагогические условия их эффективного применения связаны с глубоким осознанием сущности, возможности этих методов, умением на практике их использовать, применять в процессе самообразования и самовоспитания. Однозначно можно сказать, что далеко не все, даже опытные преподаватели, знают приемы целенаправленной работы над собой и умеют их применять с целью формирования и развития профессионально-педагогической культуры.

Преподаватели, как и другие специалисты, по-разному относятся к вопросам самосовершенствования. Не все из них понимают его сущность, глубоко осознают важность и необходимость постоянно и целенаправленно заниматься самим собой, особенно в области самовоспитания культуры. С определенной долей условности выделяют несколько наиболее типичных групп преподавателей с различным отношением к самосовершенствованию и потребности в нем.

Первая группа – преподаватели с ярко выраженной потребностью в самосовершенствовании, со сформировавшейся установкой на постоянную систематическую работу по самообразованию и самовоспитанию. Эти специалисты, как правило, самокритично относятся к себе, постоянно анализируют свою деятельность, подготовленность к выполнению профессиональных задач, составляют «программы» самосовершенствования, прилагают большие волевые усилия к их выполнению,

стремятся постоянно работать над собой в любых, даже самых сложных условиях жизни, службы, профессиональной деятельности.

Вторая группа – это преподаватели со сформировавшейся установкой и с отчетливой потребностью в самосовершенствовании. Они осознают, понимают, видят свои недостатки, переживают по этому поводу, ищут пути самообразования и самовоспитания. Однако многое из намеченного не претворяется в жизнь или реализуется частично. Происходит это по причинам недостаточно высокой целеустремленности, настойчивости, общей воспитанности и подготовленности к жизни, к выполнению обязанностей педагогического работника, нехватки знаний и умений работы над собой, отсутствия четкой мотивации в овладении основами педагогической культуры. Поэтому самосовершенствование у таких преподавателей часто имеет «сезонный» характер, зависит от настроения, влияния не всегда учитываемых факторов. Не последнюю роль здесь играет характер и действенность руководства его становлением и развитием со стороны коллектива кафедры.

Третья группа – преподаватели, которые вообще не задумываются о вопросах самосовершенствования, а у некоторых из них в силу определенных стереотипов, в том числе и возрастного, служебного плана, сложилось отрицательное отношение к процессу самовоспитания. Одни из них считают, что самовоспитанием надо заниматься в молодости, в раннем возрасте, а им это делать уже поздно. Другие убеждены, что в условиях нормативности образовательной деятельности думать о дополнительной работе над собой особой необходимости нет.

У таких людей, как правило, нет выраженной потребности постоянно и целенаправленно работать над собой, отсутствует установка и потребность в приобретении новых знаний, формировании навыков, умений, привычек высококультурного поведения, высоко морального, духовного и физического развития. Самообразованием и самовоспитанием они занимаются, как правило, стихийно, вынужденно, под воздействием сложившихся ситуаций, жизненных и педагогических условий, постоянной категоричной требовательности и систематического контроля со стороны начальников. Как правило, они не имеют четко продуманных планов и программ в работе над собой.

Все сказанное убеждает в том, что процесс самосовершенствования преподавателя высшей школы, особенно начинающего, нельзя пускать на самотек. Им необходимо постоянно и целенаправленно руководить. Это тем более важно сейчас, когда у определенной части преподавателей оказались измененными жизненные и профессиональные ориентиры, когда идет поиск новых путей, возможностей повышения качества подготовки специалистов, меняется содержание

учебных дисциплин, повышаются требования к общей и профессиональной культуре, происходят многие другие изменения.

Руководство самосовершенствованием представляет собой систему учебно-воспитательных, организационных и методических мероприятий, направленных на обеспечение целеустремленного, систематического и эффективного педагогического воздействия руководителей образовательных организаций, факультетов, кафедр, предметно-методических секций на конкретную личность в интересах ее развития, совершенствования. Такого рода система мер включает различные логически взаимосвязанные элементы.

Прежде всего, это всестороннее и систематическое изучение особенностей конкретного преподавателя, уровня его общего и профессионального развития, степени овладения им тем или иным элементом педагогической культуры (мышления, речи, общения и т. д.), знания и понимания учебно-воспитательных задач, сущности и методики самообразования и самовоспитания; знакомство с его жизненными планами, намеченными перспективными рубежами, а также изучение конкретных программ самообразования и самовоспитания, отношение преподавателя к данной проблеме в целом.

Важно помочь людям в определении для себя конкретных целей и задач, близких и дальних перспектив профессионально-педагогической деятельности, в разработке плана индивидуальной работы не только в выполнении учебной нагрузки, методической и научно-исследовательской работы согласно существующим нормативам, но и в плане личного самосовершенствования.

Важными элементами руководства процессом самосовершенствования также являются: формирование и развитие у каждого преподавателя высокой личной организованности и ответственности за выполнение своего профессионально-педагогического долга; целенаправленное, систематическое применение мер воздействия, которые способствуют выработке у педагогов положительного отношения к самообразованию и самовоспитанию в жизненных условиях: формированию установок на преодоление того отрицательного, что есть в характере, в действиях, в поведении; обеспечение личного примера каждого начальника, руководителя в самосовершенствовании, в работе над повышением своего общекультурного и профессионально-этического уровня развития, в соблюдении единства слова и дела, тех требований нормативного характера, которые предъявляются к нему.

Опытные руководители проявляют постоянную заботу о создании условий преподавателям для целенаправленной и систематической работы над самосовершенствованием. Речь идет о настойчивом внедрении во все сферы жизни образовательной организации элементов на-

учной организации педагогического труда, о своевременной поддержке разумной инициативы, внимательном, заботливом отношении к профессиональному становлению начинающих преподавателей.

Л.А. Кунаковская справедливо отмечает, что задача профессионального образования заключается в такой организации и содержательном наполнении процесса самосовершенствования преподавателя высшей школы на различных этапах его подготовки и деятельности, определение такой стратегии поведения, когда деструктивный выбор способа его осуществления минимален, когда он сразу включен личностно в профессию[1].

Таким образом, самосовершенствование преподавателя высшей школы выступает основным путем, необходимым условием развития личности, формирования и совершенствования его профессионально-педагогической культуры, его мастерства как учителя и воспитателя. Главными задачами педагогического руководства данным процессом является побуждение каждого преподавателя к осознанию положительных и негативных сторон своего развития, к активной целенаправленной работе по самообразованию и самовоспитанию, постоянной корректировке своих знаний, действий, поступков в интересах эффективного и качественного педагогического труда.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение профессиональному становлению преподавателя высшей школы.
2. Назовите уровни профессионального становления преподавателя высшей школы.
3. Какие этапы (стадии) проходит специалист в процессе профессионального становления?
4. С чем связаны затруднения в адаптации молодых преподавателей в коллективе?
5. Какие меры можно принять для помощи преподавателям на разных этапах их вхождения в профессию и дальнейшего развития?
6. Определите понятия профессионального развития, самообразования и самовоспитания личности преподавателя.
7. Дайте определение профессиональному самосовершенствованию преподавателя высшей школы и раскройте его содержание.

[1] Кунаковская Л.А. Самосовершенствование педагога высшей школы // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 89–93.

Глава 14. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Педагоги – это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной.

К. Д. Ушинский

1. Сущность и структура профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы

Развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации преподавателя и обучающихся. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания педагогической культуры. Но какие бы перемены ни происходили в высшей школе, все они обязательно касаются преподавателя и ученого как носителя научного знания, культурно-педагогического опыта общества. В общей и профессионально-педагогической культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал преподавателя. Этот потенциал составляет национальное богатство и должен быть своевременно востребован и рационально использован[1].

В педагогике высшей школы разработано много путей повышения эффективности образовательного процесса и качества подготовки высококвалифицированных кадров, отвечающих требованиям сегодняшнего дня. Одним из них является усиление влияния личности и деятельности преподавателя, его педагогического мастерства, профессионально-педагогической культуры.

Проведенные за последние годы специальные исследования в области педагогики высшей школы показывают: чем выше профессионально-педагогическая культура преподавателя, тем качественнее решаются задачи обучения и воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования. Особенно велико значение общей, психолого-педагогической и профессиональной культуры преподавателя высшей школы в современных условиях, когда осуществляется реформирование системы высшего образования, во всех сферах подго-

[1] Александрович П.И. Педагогическая культура преподавателя вуза // Труды БГТУ. – Минск, 2012. № 5 (152). С. 77–79.

товки специалистов проходят большие изменения, требующие высокого уровня обученности и воспитанности[1].

В последние годы в изучении культуры как социального феномена проявляются две тенденции. Смысл первой тенденции состоит в исследовании отдельных сторон, направлений культуры (культура материальная и духовная, культура личности и культура деятельности, культура общения и культура поведения, культура нравственная и культура эстетическая и др.). Вторая тенденция выражается в стремлении интегрировать различные стороны культуры, представить ее единым, целостным образованием. Исследование онтологических (сущностных) характеристик профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы предполагает сочетание двух указанных тенденций.

Для любого исследования прежде всего важна система исходных параметров, критериев, оценок. Культуру и механизм ее функционирования можно рассматривать на четырех уровнях[2]:

- ✓ на первом уровне культура выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры;
- ✓ на втором – как проявление профессиональной культуры отдельных групп людей;
- ✓ на третьем – как педагогическая культура, носителями которой являются люди, занимающиеся воспитательной практикой как на профессиональном, так и на непрофессиональном уровнях;
- ✓ на четвертом – как профессионально-педагогическая культура, то есть конкретная педагогическая деятельность на профессиональном уровне.

Как правило, термин «культура» рассматривается в широком и узком смысле слова.

В широком смысле – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и накопленных человечеством, характеризующих определенный уровень его развития, а также процесс владения этими ценностями. Применительно к профессионально-педагогической культуре – это все то лучшее, что накоплено, сохранено и применено на практике в области обучения, воспитания людей, и то, что достигнуто в области преподаваемой и педагогической науки. Сама по себе профессия, развиваясь на протяжении многих тысячелетий, является феноменом культуры. Овладевая профессией, будущий специалист овладевает именно культурой деятельности, включая и её способы, то есть развивает свои способности.

---

[1] Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под общ. ред. В.Я. Слепова. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 136 с.

[2] Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. М.: «Академия», 2002. С. 17.

В узком смысле под культурой понимается степень или уровень совершенства, достигнутого человеком в какой-либо отрасли знаний, или каком-либо виде деятельности: высокий уровень развития, методологической, правовой, технической, тактической культуры, культуры профессионального труда, поведения, общения и т. д. Следовательно, когда речь идет о выяснении сущности профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, то имеется в виду ее понимание как части общей культуры в системе человеческих отношений и как особого вида человеческой деятельности.

Обратимся к анализу понятия профессиональная культура. Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызывающего обособление видов специальной деятельности.

Профессия как социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности, цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В процессе исторического развития общества изменяются и профессии. Так, для того чтобы стать действительно культурной, педагогика должна обогатится за счет освоения новых знаний из области философии, психологии, антропологии, искусства, религии и др.[1]

Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, то есть развитым профессиональным мышлением и сознанием. Но любому профессиональному мышлению угрожает опасность догматизма, нарушающего целостность и всесторонность личности. В этом случае профессиональная культура становится средством, сдерживающим узкий профессионализм.

Выявление основ общей и профессиональной культуры как научных категорий позволяет приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры.

Понятие «педагогическая культура» в специальной педагогической литературе впервые упоминается в работах известного педагога В.А. Сухомлинского. Он отмечает в числе наиболее значимых черт преподавателя привязанность к обучающимся и считает, что основой высокой педагогической культуры является воспитание чувств преподавателя.

Частично проблема педагогической культуры нашла отражение в анализе особенностей педагогической деятельности, изучении педагогических способностей, педагогического мастерства учителя, пре-

[1] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. С. 52.

подавателя высшей школы в работах А.А. Деркача, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др.

И.Ф. Исаев отмечает, что понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» длительное время описывались в педагогике в категориях обыденного сознания и не претендовали на строгое научное объяснение, предполагающее высокий уровень абстракции[1].

Под «педагогической культурой» подразумевалась совокупность норм, правил поведения; проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства; педагогическая грамотность, образованность. Обыденное понимание педагогической культуры, таким образом, затрагивало в основном ее воспитательную функцию, направленную и формирование качеств личности, на оценку и регуляцию поведения.

Понятие «профессионально-педагогическая культура» как характеристику практической деятельности по обучению и воспитанию человека в условиях образовательных организаций силовых структур ввели в рабочий оборот педагоги А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, М.А. Лямзин, С.С. Муцынов. В своих трудах эти авторы изложили как общее понимание сущности этого понятия, так и ее проявления в профессиональном труде преподавателя.

А.В. Барабанщиков понимает определенную степень овладения им педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности, уровень развития его личности. Описывая слагаемые педагогической культуры преподавателя, исследователь выделяет тем самым и составляющие педагогической культуры в целом: педагогическую направленность личности, психолого-педагогическую эрудицию и интеллигентность, нравственную чистоту, гармонию рационального и эмоционального, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, требовательность, потребность в самосовершенствовании[2].

Вместе с тем данная система педагогической культуры преподавателя не может быть признана универсальной, так как в ее состав входят разнопорядковые слагаемые (педагогическое мастерство и умение сочетать научную и педагогическую деятельность, педагогическая направленность личности и потребность в самосовершенствовании и др.), а связь их не показана, зафиксированы только профессионально-

[1] Исаев И.Ф. Указ. соч. С. 18.

[2] Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее. – М.: Воениздат, 1985. – 159 с.

личностные характеристики, педагогической же деятельности не уделено достаточного внимания; расширенная трактовка педагогического мастерства приводит фактически к его отождествлению с педагогической культурой.

Содержание профессионально-педагогической культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. Педагогическая культура представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования[1].

При обосновании и раскрытии сущности культуры преподавателя высшей школы педагогика исходит из характера его профессионально-предметной деятельности и влияния личности педагога на качество и эффективность образовательного процесса.

В этой связи профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы в общем плане представляет собой высокую степень овладения профессионально-педагогической деятельностью, в соответствующей области знаний, развитыми способностями как преподавателя и воспитателя. Эта степень, как показывают специальные исследования, может быть различной: высокой, средней, низкой.

С психологической точки зрения профессионально-педагогическая культура представляет совокупность интеллектуальных, духовных, профессионально-педагогических качеств, эффективного стиля образовательной деятельности, сформированных на основе общей культуры, профессиональных и психолого-педагогических знаний, жизненного и служебного опыта, позволяющего качественно решать образовательные задачи.

Целенаправленное изучение профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, а также опыта педагогов-новаторов, мнений обучающихся показывает, что профессионально-педагогическая культура имеет многогранную структуру. В числе ее основных слагаемых обычно выделяют[2]:

- ✓ высокую профессиональную эрудицию (компетентность) преподавателя;
- ✓ высокий уровень психолого-педагогической подготовленности;
- ✓ профессионально-педагогическую направленность личности преподавателя высшей школы, интерес и пристрастие к педагогическому труду;

---

[1] Александрович П. И. Указ. соч. С.78.

[2] Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Указ. соч. С. 101–102.

✓ культуру познавательной деятельности: педагогического мышления, речи, педагогических чувств и общения;

✓ профессионально-этическую культуру внешнего выражения и поведения;

✓ высокий уровень профессионально-педагогического мастерства как концентрированного выражения культуры преподавателя высшей школы.

Все указанные элементы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, обладая некоторой самостоятельностью.

Высокая профессиональная эрудиция, компетентность преподавателя высшей школы выражены в глубине и широте знаний науки или учебной дисциплины, который он преподает, в широкой общеметодологической и научно-теоретической подготовке. Знания, как известно, являются составной частью кругозора человека, его убеждений и в значительной мере определяют профессиональный облик преподавателя, отношение к своему труду, «генеральную линию» поведения, его общую и профессионально-педагогическую культуру. Известно, что на основе глубоких научных объективных знаний формируются достаточно прочные педагогические, специально-профессиональные, этические и иные убеждения, которые являются внутренним стержнем преподавателя и, следовательно, его педагогической культуры.

Для преподавателя высшей школы знания, которыми он обладает и которые он передает обучающимся, выступают и средствами педагогической деятельности.

Велико значение для проявления культуры преподавателя высшей школы его психолого-педагогическая подготовленность. Глубокие и обширные знания психологии и педагогики необходимы преподавателю высшей школы для эффективного решения учебно-воспитательных задач. Педагогическая задача – это всегда практическая задача, включающая в себя знание и понимание психологии конкретного обучающегося или учебной группы, осознание учебных и воспитательных целей, путей их достижения, знание педагогических средств, методов, приемов воздействия, умений их эффективного применения. В процессе решения педагогической задачи усилия преподавателя направлены на формирование и развитие позитивного в личности обучающегося, проявление творчества, в образовании новой системы знаний, развитие положительных мотивов, воспитание стабильного интереса к профессии.

Профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя высшей школы, интерес и пристрастие к педагогическому труду в структуре культуры преподавателя проявляются в осознанности целей по обучению и воспитанию обучающихся, мотивов и потребностей, лежащих в основе педагогического труда, в постоянном стремле-

нии творчески, ответственно, с интересом относиться к выполнению своих профессиональных обязанностей, постоянному совершенствованию своей личности как учителя и воспитателя.

Однако выявленные сущностные характеристики профессионально-педагогической культуры разобщены, нет единого основания в выделении структурных и функциональных компонентов. Все это обусловливает необходимость разработки и обоснования теоретических основ построения модели формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

Модель профессионально-педагогической культуры представляет собой, как правило, совокупность следующих компонентов: аксиологического, технологического и личностно-творческого[1].

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры – это совокупность педагогических ценностей. В процессе своей деятельности преподаватели овладевают соответствующими идеями и концепциями, приобретают знания и умения. Имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы знания, идеи, концепции и выступают в качестве педагогических ценностей. Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как осваивает и развивает педагогическую деятельность.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя. Ценности педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в процессе деятельности, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности.

Гуманистическая направленность технологической характеристики педагогической культуры подразумевает механизм удовлетворения многообразных духовных потребностей личности (в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного индивидуального опыта).

Педагогическая деятельность по своей природе технологична. В связи с этим требуется операциональный анализ педагогической деятельности, позволяющий рассматривать технологию профессионально-педагогической культуры преподавателя как процесс решения многообразных педагогических задач (аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих).

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры подразумевает механизм овладения ею и ее воплощения в творческом акте. Процесс присвоения преподавателем педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне.

[1] Исаев И.Ф. Указ. соч. С. 20-21.

Осваивая ценности педагогической культуры, преподаватель может преобразовывать, интерпретировать их, что определяется как его личностными особенностями, так и характером его научно-педагогической деятельности.

В структуре профессионально-педагогической культуры, как сложном явлении, выделяют несколько микрокультур.

Одной из них является *культура познавательной деятельности,* которая выражена в высокой степени развития познавательных интересов преподавателя высшей школы, в постоянном, целенаправленном, систематическом стремлении работать над развитием собственных познавательных способностей, накоплением и развитием необходимых навыков и умений, позволяющих квалифицированно совершенствовать учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Познавательная деятельность непосредственно связана с *культурой педагогического мышления,* проявляющейся в высоком уровне овладения всей системой мыслительных операций, методов, приемов, знании законов диалектической и формальной логики, умении их учитывать в практической деятельности. Культура педагогического мышления преподавателя высшей школы на практике проявляется в умении творчески подходить к анализу различных явлений в сфере профессионального труда, выделять в них главное и основное, сравнивать, сопоставлять и делать логические, продуманные выводы. Культура педагогического мышления проявляется в творческом подходе к проведению учебных занятий, воспитательных мероприятий.

В единстве с культурой педагогического мышления выступает *культура речи* преподавателя высшей школы. Известно, что с помощью слова и через высокоразвитый интерес педагог осуществляет решение основных педагогических задач: осуществляет руководство процессом познания учебного материала, создает проблемные ситуации и помогает их разрешить, оказывает воспитательное влияние на аудиторию и т. д.

Культура речи преподавателя высшей школы представлена в ее свойствах и качествах: обширном словарном запасе; содержательности мысли и гармоничной развитости во всех ее видах (внешняя и внутренняя речь, пропагандистская, командная речь, речь общения и т.д.); высоком, моральном отношении к слову (верность данному обещанию, ответственность к соблюдению единства слова и дела); владении эмоционально-выразительными средствами речи, что в педагогике относят к элементам педагогической техники (интонация, темп, выразительность, эмоциональность, тембр и др.).

Важным элементом педагогической культуры преподавателя высшей школы является *культура педагогических чувств.* Конкретное выражение культура чувств преподавателя находит, прежде всего, в за-

интересованности развития личности обучающегося, внимательном, заботливом, чутком и тактичном отношении к нему, к его профессиональной подготовке и нравственной воспитанности.

Культура педагогических чувств имеет многоплановое функциональное значение, как и другие элементы педагогической культуры. Она выполняет мотивационную функцию, выступает побудительной силой в отношении к различным сферам жизнедеятельности преподавателя.

Существенно значима *культура педагогического общения преподавателя высшей школы*, которая является одной из важнейших сфер взаимодействия преподавателя с различными категориями людей, окружающими его как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеслужебное время.

Культура педагогического общения преподавателя непосредственно связана с его *профессионально-этической культурой,* то есть усвоением системы моральных требований, принципов, норм, которые определяют уровень развития его нравственного сознания, регулируют отношение к педагогической профессии, обучающимся, начальникам и коллегам по совместному педагогическому труду, диктуют конкретные действия и поступки. Особенно велико значение соблюдения преподавателем требований и норм профессионально-педагогической этики при решении задач профессионально-нравственного воспитания обучающихся.

Внешняя культура преподавателя высшей школы является отражением его внутренней культуры, гармонии развития сознания, чувств, воли, профессиональных качеств и способностей.

Элементом педагогической культуры является *культура техники работы и места преподавателя,* которая непосредственно связана с проблемой научной организации педагогического труда, культурой учебно-воспитательной деятельности и включает технику: организации личного времени, работы с литературными источниками, фиксации и обработки необходимой педагогической информации, ее отбора и хранения и т. д.

Все перечисленные элементы профессионально-педагогической культуры в концентрированном виде представлены в педагогическом мастерстве преподавателя высшей школы. Профессиональное педагогическое мастерство – важнейший и стержневой элемент педагогической культуры. Высокий уровень развития мастерства является своеобразной мерой профессионально-педагогической культуры. В общем виде педагогическое мастерство определяется как синтез высокоразвитого педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний и умений, эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с личностными качествами позволяют преподавателю эффективно и качественно решать учебно-воспитательные задачи.

В педагогическом мастерстве преподавателя высшей школы наиболее полно представлена и четко выражена степень развития его специфических профессионально-педагогических свойств и качеств: педагогической наблюдательности, воображении, мышлении, речевых способностей, педагогического творчества, требовательности, такта, всех элементов педагогической техники.

Педагогическое мастерство всегда индивидуально, связано с уровнем развития личности преподавателя. Но есть и то общее, обязательное, которое составляет фундамент для деятельности мастеров педагогического труда. Преподавателю-мастеру присущ высокоразвитый интеллект, умение нестандартно, творчески решать педагогические задачи. Менталитет преподавателя характеризуется стремлением познания нового, к изучению и использованию всего передового, новаторского, умелой и постоянной опорой на данные различных наук.

В зависимости от уровня профессионально-педагогической культуры складываются различные стили деятельности преподавателя высшей школы, которые условно можно разделить на демократический, авторитарный, либеральный, индифферентный. Демократический стиль характерен тем, что преподаватель ставит перед обучающимися ясную цель, ориентирует их на применение знаний в профессиональной практике, хорошо знает особенности обучающихся и взаимодействует, общается постоянно с ними, объективно оценивает результаты деятельности как обучающихся, так и свои собственные.

Авторитарному стилю присущи не всегда ясно поставленная цель обучения, поверхностное знание обучающихся, общение в основном языком приказа, указания, распоряжения, проявление большего контакта с хорошо успевающими, склонность к занижению оценок обучающимся, равнодушие к оценкам своей деятельности со стороны обучающихся и коллег.

Либеральный стиль проявляется в неясной цели занятий, эпизодической ориентировке на применение знаний в профессиональной практике, знании лишь части обучающихся, заметной зависимости поведения преподавателя от настроения, «заигрывании» с успевающими обучающимися и показной строгости к слабоуспевающими, завышении знаний первых и занижении вторых, заинтересованности в реакции на оценку своей деятельности.

Индифферентный стиль характеризуется неясностью в большинстве случаев цели занятий, отсутствием ориентировки обучающихся на практическое применение знаний, незнанием людей, которых обучает, равнодушием к учебным занятиям и обучающимся, уклонением от контакта с ними, склонностью к занижению оценок их знаний, агрессивностью реакции на оценку своей деятельности.

Специальные исследования проблемы стилей педагогической деятельности преподавателя высшей школы выявили большую эффективность демократического стиля.

Таким образом, профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы предстает в качестве обобщенной характеристики разнообразных видов его деятельности, предполагая развитие способностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей личности.

Таковы некоторые общие положения, связанные с пониманием сущности профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы и краткой характеристикой ее структурных элементов.

Жизнью убедительно доказано, что преподаватель с высоким уровнем профессионально-педагогической и педагогического мастерства не рождается. Таковым он становится в процессе жизни и целенаправленной деятельности, под влиянием целеустремленных воздействий различных положительных факторов, при соблюдении определенных педагогических условий.

2. Основные пути совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы

Процесс формирования и совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы обусловлен влиянием многих объективных и субъективных факторов и внутренне противоречив. Элементы культуры закладываются у человека уже в системе семейного и школьного воспитания. Они развиваются и совершенствуются на протяжении всей последующей жизни преподавателя.

Особое и решающее значение в овладении всем богатством педагогической культуры, в постоянном ее совершенствовании имеет период профессиональной деятельности преподавателя непосредственно в образовательной организации высшего образования.

Специальные исследования и многолетний практический опыт убедительно доказывают, что совершенствование педагогической культуры, ее отдельных элементов не имеет пределов и границ. Главное здесь – целенаправленное самосовершенствование преподавателя высшей школы. Если он перестает работать над собой, сразу же заметно снижение профессионализма, разрушение тех или иных элементов профессионально-педагогической культуры, педагогического мастерства.

Эффективность и качество процесса совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы находятся в прямой зависимости от сложившейся системы работы с профессорско-преподавательским составом как в масштабе образовательной организации, так и в кафедральном коллективе. Эта система включает в себя

комплекс организационных, содержательных, методических, материально-технических, информационных и иных целенаправленных педагогических мер. Важно, чтобы она была управляемой, и все элементы системы учитывались. В противном случае неизбежны проявления невежества, бестактности, непонимания психологии обучающихся, неумения учитывать ее в учебно-воспитательном процессе, неглубокого знания своей учебной дисциплины, нежелания заниматься интенсивным педагогическим трудом, совершенствованием своего педагогического мастерства, соблюдать требования и нормы педагогической этики и т. д.

Одним из важных элементов такой системы и необходимым путем формирования и совершенствования профессионально-педагогической культуры является целенаправленный отбор на должности преподавателя в системе высшего образования людей имеющих развитые педагогические способности.

Известно, что деятельность преподавателя высшей школы относится к тем видам человеческого труда, от эффективности и качества которого зависит будущее общества, подготовленность кадров, решающих различные государственные, профессиональные задачи. Преподаватель высшей школы не только носитель знаний и опыта прошлого, не только представитель настоящего, но и прообраз будущего, то есть он в какой-то мере выполняет прогностическую функцию. Поэтому и заниматься таким трудом целесообразно передовой, самой культурной и образованной части нашего общества.

В связи с этим, важнейшим путем и необходимым условием деятельности образовательной организации высшего образования и кафедр по совершенствованию профессионально-педагогической культуры, педагогического мастерства преподавателей высшей школы является всестороннее изучение и определение уровня индивидуальной подготовленности к учебно-воспитательной деятельности конкретного преподавателя, степени его общего развития и отдельных элементов педагогической культуры (обшей и психолого-педагогической эрудиции, педагогического мышления, речевых способностей и т. д.).

Всестороннее знание индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя высшей школы, уровня его педагогической подготовленности позволяет целенаправленно спланировать индивидуальную работу с ним и оказывает реальную помощь в самосовершенствовании. В этой связи одним из педагогических условий является изучение и анализ трудностей становления начинающих и вхождения в кафедральный коллектив вновь назначенных преподавателей.

Специальные исследования, проведенные за последние годы в ряде образовательных организаций высшего образования, показывают, что причин трудностей и задержек в росте педагогического мастерства, а следова-

тельно, и профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы, много, но можно объединить их в две основные группы.

В первую – причины объективного характера, не зависящие от самого преподавателя:

- ✓ чрезмерная учебная нагрузка и отсутствие времени для работы над собой;
- ✓ слабая учебно-материальная база (отсутствие нормального рабочего места и т. п.);
- ✓ загруженность другими видами работ, различными мероприятиями, не способствующими профессиональному росту;
- ✓ недостаточная помощь со стороны руководителей, коллег по работе в начальный период педагогической деятельности;
- ✓ отсутствие в коллективе кафедры необходимой социально-психологической атмосферы, взаимопонимания, творчества, доброжелательности, требовательности;
- ✓ необъективность оценки результатов педагогической деятельности преподавателя, отсутствие системы стимулирования профессионального педагогического труда, проявления высокого уровня мастерства педагогической культуры;
- ✓ отсутствие или потеря перспективы профессионального роста и другие.

Во-вторую – субъективные причины, в основном зависящие от самого преподавателя:

- ✓ слабая общая психолого-педагогическая и особенно методическая подготовленность;
- ✓ недостаточно развитые личностные качества (общая эрудиция мышление, речевые способности, ответственность, любознательность, тактичность, требовательность и т. д.);
- ✓ слабость развития волевых черт характера в преодолении трудностей по обучению и воспитанию обучающихся, организации учебно-воспитательной работы;
- ✓ случайность выбора профессии преподавателя, нежелание заниматься педагогической деятельностью;
- ✓ отсутствие устойчивой мотивации на творческую, активную и целеустремленную педагогическую деятельность;
- ✓ неумение или нежелание настойчиво, постоянно и целенаправленно заниматься самосовершенствованием в интересах развития собственной педагогической культуры и др.

Знание и своевременное устранение различного рода причин оказывает влияние на процесс совершенствования педагогического мастерства преподавателя высшей школы, а следовательно, и на повышение эффективности образовательного процесса.

Одним из важнейших путей формирования и развития профессионально-педагогической культуры и, в первую очередь, культуры познавательной деятельности является систематическое и целенаправленное вооружение преподавателей высшей школы системой научно-педагогических знаний. Это относится к знаниям по дисциплинам обучения, из области смежных наук и, конечно же, по проблемам психологии обучения и воспитания, педагогики высшей школы, педагогической этики, общей и профессиональной культуры, то есть из тех областей знаний, которые оказывают непосредственное влияние на учебно-воспитательную деятельность. Знания преподавателя высшей школы выступают своеобразным средством воздействия на сознание, чувства, волю, на формирование мотивов деятельности обучающихся. Они составляют основу научного понимания мира, профессиональных, нравственных, педагогических убеждений личности.

Пути вооружения преподавателей высшей школы необходимыми знаниями различны: курсы повышения квалификации, специально проводимые лектории, университеты педагогического мастерства, научно-практические конференции, методические семинары, индивидуальные беседы, педагогические чтения и т. д. Важно, чтобы научно-теоретический багаж преподавателя пополнялся не от случая к случаю, а была создана и функционировала последовательная, активно действующая система в каждой образовательной организации и на каждой кафедре.

Не менее важным путем совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы является целенаправленное педагогическое влияние и непосредственное воздействие руководства образовательной организации, учебного и научно-исследовательского отделов, отдела кадров, факультетов и кафедр, педагогических коллективов посредством различных средств и форм стимулирования высокоэффективной учебно-воспитательной и научно-педагогической деятельности, систематического проявления преподавателем высокого уровня профессионально-педагогической культуры, создания в каждом кафедральном коллективе атмосферы высококультурных взаимоотношений, требовательного, но вместе с тем и внимательного отношения к труду каждого педагогического работника, к процессу его профессионального становления и развития. Здесь важно все: убеждение и внушение, личный пример и требовательность соблюдения требований и норм профессиональной этики, целенаправленное и педагогически грамотное применение дисциплинарных мер воспитательного воздействия, регулярное обсуждение вопросов педагогической культуры на совещаниях и заседаниях и т. д.

Большое значение в совершенствовании педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его профессионально-педагогической

культуры имеет изучение, анализ и внедрение в учебно-воспитательную практику передового (положительного) и новаторского педагогического опыта, включение в этот процесс каждого преподавателя.

Практический опыт показывает, что овладение передовыми, особенно инновационными методами, приемами, средствами, технологиями педагогического труда, активная и разнообразная учебно-воспитательная деятельность преподавателя высшей школы, как правило, позволяют повысить эффективность и качество процесса становления начинающего педагога как мастера обучения и воспитания.

В значительной мере это обеспечивается и тем, как организован профессиональный труд преподавателей, в какой мере учитываются и внедряются в образовательной организации, на кафедре принципы научной организации труда, как распределяется рабочее время преподавателя и многое другое.

Эффективность применения различных методов, средств, приемов педагогического воздействия, любой учебно-воспитательной системы в высшей школе во многом зависит от того, как преподаватель высшей школы работает над собой. Поэтому важнейшим путем формирования и совершенствования как общей, так и профессионально-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава является самостоятельная работа, осуществляемая путем самообразования и самовоспитания.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение культуры в широком и узком смысле слова.
2. В каком соотношении находятся следующие понятия: «профессиональная культура», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура»?
3. Перечислите слагаемые профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.
4. Раскройте содержание основных структурных компонентов модели профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.
5. Назовите и охарактеризуйте основные микрокультуры в структуре профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.
6. Назовите стили деятельности преподавателя высшей школы в зависимости от уровня его профессионально-педагогической культуры.
7. Раскройте содержание основных тенденций формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Заключительный раздел учебника завершен. В учебнике показано, какое сложное понятийное поле имеет современная педагогика высшей школы. Сколько в её арсенале аналитических материалов, определяющих тонкости при выборе целей, содержания, методов и форм в работе преподавателя высшей школы. Решать задачи обучения и воспитания приходится в повседневной и профессиональной деятельности не только преподавателям различных образовательных организаций, но руководителям разного уровня.

В учебнике раскрыты основные темы, которые составляют основы педагогической науки и практики – это методологические вопросы педагогики высшей школы, включая понятия методологии педагогики высшей школы и педагогических исследований, а также современного понимания системы и процесса образования; это вопросы теории обучения, включая рассмотрение новых подходов к его организации – технологии обучения, инновации и современные методы построения учебных занятий; это вопросы теории воспитания, включая сравнение различных концепций воспитания, воспитательных технологий, и, что особенно важно, понятие и виды социализации. В свете современных проблем воспитания молодежи это особенно важный вопрос в системе педагогического образования специалистов гуманитарного профиля. Самостоятельный – четвертый – раздел посвящен личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, включая вопросы развития его профессионально-педагогической культуры.

Стало аксиоматичным понимание того, что без использования научно-обоснованных подходов к решению профессиональных проблем повышения качества профессионально-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава рассчитывать на эффективное выполнение новых, более сложных задач не приходится. Практику обучения и воспитания обучающихся нужно строить с учетом требований не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, что вызывает необходимость динамичного внедрения в образовательный процесс новых форм и методов работы, инновационных педагогических технологий.

Разумеется, в формировании личности обучающегося значительную, а порой и определяющую, роль играет общественная и образовательная среда, социокультурные условия, общественные институты. В то же время главное зависит от уровня профессионально-педагогической культуры, компетентности преподавателя высшей школы, творческого стиля его работы.

Преподаватель высшей школы утверждает в образовательном процессе общечеловеческие, нравственные ценности, руководит профессиональным становлением и развитием обучающегося как личности, создает условия для его самореализации. Сложность решения этих задач заключается в том, что авторы педагогических и психологических исследований отстаивают различные концептуальные позиции, предлагают новые, еще недостаточно апробированные, подходы и технологии в подготовке специалистов и кадров высшей квалификации. Эти обстоятельства определили комплекс стержневых проблем, освещенных в учебнике.

Рассмотрение этих проблем дает возможность отразить основные научно-теоретические положения педагогики высшей школы в форме рациональной для их использования в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

*Нормативные правовые акты**

1. Конституция Российской Федерации.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки.
4. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы».

Литература

Основная:

1. Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 126 с.

2. Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.

3. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2013. – 488 с.

4. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под. общ. ред. В.Я. Слепова. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 136 с.

5. Гейжан Н.Ф., Душкин А.С., Юренкова В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / СПб ун-т МВД России. – СПб : ООО «Р-КОПИ», 2016. – 268 с.

Дополнительная:

1. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. – М.: Юрайт, 2016. – 316 с.

2. Гейжан Н.Ф., Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогика: учеб. нагляд. пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 68 с.

---

* Все правовые источники приводятся по информации официального правового интернет-портала pravo.gov.ru (дата обращения 01.06.2017).

3. Околелов О.П. Педагогика высшей школы: учебник. – М.: Инфра-М, 2017. – 188 с.

4. Панфилова А.В. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

5. Педагогика: учебник / под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

6. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: учеб. пособие / под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. – М.:ИНФРА-М, 2014. – 304 с.

7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.

8. Шарипов В.Ф. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2016. – 448 с.

Учебное издание

Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Олейников Владимир Стефанович,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Хальзов Валерий Иванович
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Кочин Андрей Анатольевич,
доктор педагогических наук, профессор;
Душкин Антон Сергеевич,
кандидат психологических наук, доцент;
Юренкова Виталия Александровна,
кандидат психологических наук, доцент

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебник

Компьютерная верстка
Сугак И.А.

Корректор
Тимонина В.П.

Редактор
Свикша Н. О.

ISBN 978-5-9500579-2-2

9 785950 057922

Подписано в печать 29.08.2017 г.
Печать офсетная. Формат 60х90 $^{1}/_{16}$. Объем 18 п.л.
Заказ № 2908/17 Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Р-КОПИ»
190000, Санкт-Петербург, пер. Гривцова, д. 6 Лит. Б