

Направление подготовки 27.06.01 «Управление в технических системах»
Направленность: «Элементы и устройства вычислительной техники и систем управления»
Б1.В.ОД.1 «Педагогика и психология высшей школы»
Методические указания



Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

УТВЕРЖДАЮ

Зам. директора
филиала ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ»
в г. Смоленске
по научной работе

М.И. Длин
«31» 08 2015 г.



Методические указания по освоению дисциплины

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

(НАИМЕНОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ)

Смоленск – 2015 г.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» разработаны в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 27.06.01 «Управление в технических системах» и рабочей программой дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» и включают:

- методические материалы к лекциям;
- методические рекомендации по подготовке к практическим занятиям;
- методические рекомендации по организации самостоятельной работы аспирантов;
- методические указания (общие правила) работы по методу малых групп;
- фонд оценочных средств.

Приступая к изучению дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», аспиранты должны ознакомиться с рабочей программой дисциплины, учебной, научной и методической литературой, имеющейся в библиотеке филиала ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» в г. Смоленске, получить доступ в электронные-библиотечные системы, получить в библиотеке рекомендованные учебники и учебно-методические пособия, завести новую тетрадь для конспектирования лекций и тетрадь для подготовки к практическим занятиям и выполнения заданий самостоятельной работы.

Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

Методические материалы к лекциям по дисциплине

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

(НАИМЕНОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ)

Смоленск – 2015 г.

Тема 1. Тенденции развития высшего профессионального образования Современные образовательные парадигмы

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

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

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

Ограничим классификацию **образовательных парадигм** двумя полярными по своим характеристикам:

1. Традиционалистическая парадигма (или знаниевая).

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

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

Таким образом, знаниевая и технократическая парадигмы образования не ставят в центр личность учащегося как субъекта образовательного процесса. Учащийся является лишь объектом педагогического воздействия. Предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения ориентированы главным образом на возможности среднего ученика. Используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью учащихся. Для моделей образования, построенных на принципах этих парадигм, характерны монологизированное преподавание, недооценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса. Обе модели направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу содержания способов обучения в готовом виде. В настоящее время в отечественном образовании на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели приходит гуманистическая, личностно-развивающая модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся, как полноправным партнерам, в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.

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

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

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

Таблица 1 – Сравнительная характеристика традиционалистской и гуманистической парадигм образования

Сравниваемые показатели	Парадигма образования	
	Традиционалистическая (субъект - объектная)	Гуманистическая (субъект - субъектная)
1 Основная миссия образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и к труду	Обеспечение условий самоопределения и самореализации
2 Аксиологическая основа	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
3 Цели образования	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
4 Роль знаний, умений и навыков	Цель обучения	Средство развития
5. Содержание образования	Передача ученику готовых образцов знаний, умений и навыков	Созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
6. Положение ученика (студента)	Объект педагогического воздействия, <i>обучаемый</i>	Субъект познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
7. Ролевая позиция учителя (преподавателя)	Предметно-ориентированная позиция: источник и контролер знаний	Личностно-ориентированная: координатор, консультант, помощник, организатор
8. Отношения обучающего и обучающегося	Субъект-объектные, <i>монологические</i> отношения: подражание, имитация, следование образцам	Субъект-субъектные, <i>диалогические</i> отношения - совместная деятельность по достижению целей образования
9. Характер учебно-познавательной деятельности	Репродуктивная (ответная) деятельность обучаемого	Активная познавательная деятельность обучающегося

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

- закономерное отставание темпов преобразования социальной сферы от темпов трансформации экономики - Россия, рыночный статус экономики которой официально признан международным сообществом, по существу сохранила в первозданном виде государственную

систему высшего образования, созданную и эффективно работавшую в условиях плановой экономики советского государства;

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

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

Краткая характеристика систем профессионального образования в мире

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

- Уровни и квалификации (табл.2);
- Направления подготовки;
- Измерение учебной трудоемкости;
- Система оценок.

Таблица 2 – Основные характеристики уровней и квалификации систем профессионального образования в мире

Уровни и квалификации	
<i>Среднее образование:</i>	
Россия	Зарубежные страны
<ul style="list-style-type: none"> • единые учебные планы и программы • универсальный характер школьного аттестата • аттестат о среднем образовании одинаково приемлем при поступлении в вузы любого профиля. 	<ul style="list-style-type: none"> • профилированный характер заключительного этапа среднего образования • профилизация определенным образом фиксируется в выпускном документе • при приеме в вузы предпочтение отдается выпускникам школ с соответствующей специализацией
<i>Начальное профессиональное + среднее образование</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • средние профессионально-технические училища • 3 года • Аттестат о среднем (полном) общем образовании выдается вместе со 	<ul style="list-style-type: none"> • профессиональные школы разного уровня со сроком обучения 2-3 года • ограниченность общеобразовательной компоненты • профессиональное свидетельство или

свидетельством о профессиональной квалификации	диплом • ограниченные возможности для поступления в вузы
<i>Среднее профессиональное образование</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • срок обучения от 2 до 5 лет • диплом о среднем профессиональном образовании (базовый уровень) • диплом о среднем профессиональном образовании (повышенный уровень) • право поступления в любой вуз • право обучения по сокращенной программе при сохранении направления подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> • среднее специальное образование не выделяется в качестве отдельного вида обучения, подготовка специалистов среднего звена проводится в высших учебных заведениях разного уровня • зарубежные дипломы, выдаваемые по окончании профессиональных учебных заведений со сроками обучения 4-5 лет на базе неполного среднего образования и 2-3 года после полной средней школы
<i>Высшее образование</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • диплом о неполном высшем профессиональном образовании • диплом бакалавра • диплом специалиста с высшим профессиональным образованием диплом Магистра 	<ul style="list-style-type: none"> • к высшему образованию относятся все виды обучения и профессиональной подготовки после средней школы со сроками обучения от 2 лет и более при условии, что их составной частью является изучение общенаучных (фундаментальных) дисциплин • ступенчатая (цикличная) структура организации высшего образования (иерархия уровней и соответствующих им дипломов)

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

Соединенное Королевство Великобритании

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

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

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

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

Учебные курсы первого уровня завершаются присуждением первой университетской степени бакалавра. Наиболее распространенными степенями являются «Бакалавр искусств» (Bachelor of Arts - B.A.) и «Бакалавр наук» (Bachelor of Science - B. Sc.). Продолжительность обучения на этом уровне составляет обычно три года, хотя в ряде случаев она продлевается на один год и составляет в целом четыре года. Например, от студентов, изучающих иностранные языки, требуется годичная стажировка (учеба или работа) в странах, языки которых они изучают. Обучение по форме «сэндвич» курсов («Sandwich» courses) требует дополнительного года практической работы.

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

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

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

Германия

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

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

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов первых степеней:

- диплом, являющийся профессионально-ориентированной степенью наиболее распространенной в области естественных, инженерных и общественных наук;
- магистр, являющийся академической степенью, которая присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств;

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

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

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

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

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

Франция

Система высшего образования Франции включает: университеты (Universitaire), осуществляющие подготовку по литературе, естественным наукам, праву, экономике и междисциплинарным проблемам; большие школы (Grandes Ecoles), готовящие инженерные и управленческие кадры высшей квалификации, которые являются наиболее престижными высшими учебными заведениями; университетские технологические институты с 2-х годичным сроком обучения, готовящие техников-технологов; высшие учебные заведения медицинского профиля; нормальные школы (Ecole normale), готовящие учительские кадры; специальные школы профессиональной направленности.

Систему высшего образования Франции можно с полным основанием считать многоуровневой.

1. Уровни университетского образования.

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

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

Параллельно на первом цикле проводится двухгодичная подготовка к непосредственной профессиональной деятельности в качестве специалистов среднего звена в промышленности, науке, здравоохранении, экономике, информации и т.п. Она завершается присуждением

университетского диплома естественнонаучных и технических знаний (diplome d'etudes universitaires scientifiques et techniques - DEUST) с указанием профилирующей дисциплины.

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

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

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

Третий цикл университетского образования организован по двум основным направлениям:

- Получение диплома высших специализированных знаний (diplome d'etudes superieures specialisees - DESS), Продолжительность обучения (исследовательской работы) - один год. Обладатель диплома приступает к практической работе.

- Получение диплома доктора наук, причем, первый год обучения заканчивается получением диплома углубленных знаний (diplome d'etudes approfondies - DEA), которым открывается возможность в течение 2-5 лет получить диплом доктора по избранному направлению.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Польша

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

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

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

В высшие учебные заведения принимаются граждане, имеющие сертификат полного среднего образования. Для получения профессионального диплома (степени) в бакалавриате требуется 3-4 года. Степень магистра присуждается тем, кто успешно завершил изучение 1-2-летних специальных магистерских программ. Выпускники средней школы, не имеющие сертификата, могут продолжить свое обучение в послесредних школах, имеющих статус средних школ. Обучение в таких школах длится 1-3 года. Их выпускники могут в дальнейшем поступать в вузы, при условии, что они получают сертификат о среднем образовании.

Обучение в докторантуре длится 3 года.

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

США

В США исторически сложилась четырехуровневая система высшего образования.

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

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

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

Четвертый уровень - докторантура со сроком обучения (научной работы) 2-3 года. Пребывание в докторантуре завершается подготовкой и защитой тезисов (диссертации) и присуждением степени доктора философии (Doctor of Philosophy - Ph.D.), которая является наивысшей степенью в стране. Кроме академических степеней в США присуждается первая профессиональная степень (First-professional degree). Подготовка к этой степени занимает не менее 6 лет. Она присуждается в следующих областях: общая медицина (M.D.), стоматология (D.D.S), оптометрия (O.D.), фармакология (D.Pharm.), ветеринария (D.V.M.), право (J.D.), теология (M.Div. или M.H.L.).

3. Система оценок

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

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

Таким образом, мы видим, что в зарубежной высшей школе сложились довольно разнообразные системы подготовки научно-педагогических и инженерных кадров.

Следует отметить, что большая часть студентов занимается по учебным программам длительностью от 3 до 5 лет, завершающимся присуждением первой академической степени или диплома о базовом высшем образовании. В одних странах - это степень бакалавра, в других странах в таком документе может значиться степень лиценциата, магистра, кандидата, доктора или только название диплома о высшем образовании. Для подготовки к научной работе существуют циклы длительностью в один или два года на вторую академическую степень, которая часто называется степенью магистра. Высшей академической степенью считается третья академическая степень, обычно называемая докторской. Для ее получения обладателям первой академической степени требуется подготовка 3-6 лет, а обладателям второй академической степени - подготовка 1-4 года.

С целью получения права преподавания в высшей школе в ряде стран для обладателей первой или второй академической степени проводится специализированная психолого-педагогическая подготовка длительностью 1-3 года.

Характеристика российской системы высшего и послевузовского профессионального образования

Высшее образование в России формировалось в условиях централизации государственной власти. Создаваемые ею все виды высших учебных заведений являлись государственными, т.е. содержались на средства государства, и их имущество не принадлежало какому-либо отдельному лицу.

Согласуясь с потребностями военно-феодального режима России XVIII в., эти учебные заведения служили целям усиления военной и экономической мощи государства. При Петре I сама учеба в вузах рассматривалась как служба: обучающийся получал жалованье, а за неисполнение своих обязанностей подвергался серьезным служебным взысканиям. Суть образовательно-профессиональной программы в этих вузах состояла в приобретении обучающимися сугубо профессиональных навыков; общеобразовательная составляющая в них присутствовала постольку, поскольку приобретение профессиональных умений требовало некоторых конкретных знаний в области точных наук (арифметики, фортификации, баллистики). Этим объясняется крайне сдержанное отношение государственной власти к развитию университетского образования, которое в связи со своей нацеленностью на культурологическую функцию образования рассматривалось как источник западноевропейского вольнодумства и демократии. Ни в том, ни в другом авторитарное российское государство не нуждалось (добавим, и не только российское, а

любое авторитарное). В этой связи первый университет в России, созданный в 1724 г. указом Петра I при Петербургской Академии наук, до 1753 г. едва произвел один выпуск. Из 20 экзаменовавшихся девять были признаны окончившими первый курс: четверо - со степенью магистра, двое - со степенью адъюнкта, еще двое - «переводчиками» и один - «учителем гимназии». В 1766 г. этот университет был закрыт.

Открытый в 1755 г. на основании указа Елизаветы Московский университет стал более удачной попыткой создания культурного и научного центра. Программа этого университета, разработанная М.В.Ломоносовым, предусматривала для студентов всех факультетов (медицинского, философского и юридического) трехлетний общеобразовательный (подготовительный) курс, включающий математику, физику, философию, экономические, исторические и так называемые словесные науки, а затем по его окончании - четырехлетнее обучение на профилирующих на каждом факультете кафедрах. Еще одно существенное замечание: в отличие от западноевропейских университетов, основателем которых являлась, как правило, церковь, в российских университетах не только не было богословских факультетов, но и даже не преподавалось богословие.

Однако невостребованность обществом университетского образования обрекала университет на весьма трудное существование. В 1765 г. в ответе на запрос Екатерины II профессора университета указывали причины его упадка: недостаточность средств и отсутствие автономии. Профессора предлагали ввести выборы деканов, ректора (вместо назначаемого правительством «директора»), предоставить реальную дисциплинарную власть в университете выборной конференции (совету). Они также требовали, чтобы до окончания обучения студентов не призывали на службу, улучшили материальное положение профессоров и обеспечили их пенсией.

Только в начале XIX в. с введением государственного экзамена на чин (реформа М.М. Сперанского) университетское образование приобретает социальный статус как важнейшее звено подготовки чиновничества. В XIX в. уставы российских вузов менялись неоднократно. При этом изменялись и многие характерные черты системы высшего образования (доступность, демократичность и т.п.).

Из прошлого вернемся в настоящее время и дадим краткую характеристику российской системы образования, базируясь на материалах Ю.Г. Татура.

До 1991 г. развитие образовательной системы России рассматривалось в контексте единой концепции развития образования в СССР, частью которого являлась РСФСР. Таким концептуальным документом в то время являлось постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», принятое в марте 1987 г. Однако известные политические события, приведшие к распаду СССР, выдвинули на передний план государственной политики Российской Федерации проблему определения собственной стратегии развития образования в республике. Вышедший в июне 1991 г. первый Указ первого Президента России Б.Н. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» исходил, как это следует из его преамбулы, «из исключительной значимости образования для развития интеллектуального, культурного и экономического потенциала России, обеспечения приоритетности сферы образования». Указ и изданное в его исполнение постановление Совета Министров РСФСР (№402 от 16 июня 1991 г.) определяли ряд мер, которые следовало принять в сфере развития образования, и в первую очередь необходимость создания к концу 1991 г. Государственной программы развития образования в России (далее - Программа-92).

Общая цель - «развитие интеллектуального, культурного и экономического потенциала России», была на основании проведенного анализа социально-экономических факторов развернута и конкретизирована в совокупность стратегических целей, среди которых важнейшими были:

- повысить образовательный уровень населения России в среднем до 14,5 лет к 2006 г., предоставив каждому гражданину республики возможность интеллектуального, культурного и

нравственного развития посредством получения высшего образования и квалификации в соответствии с его способностями и знаниями;

- обеспечить широту и качество образования, повышающего профессиональную мобильность и социальную защищенность личности, в условиях рыночной экономики;
- разработать многоуровневую систему высшего образования и начать ее реализовывать в 1992-1993 гг.

Были сформулированы шесть принципов, которыми следовало руководствоваться при движении к намеченным целям:

- принцип саморазвития - децентрализация и демократизация управления, предоставление самостоятельности вузам, их региональным объединениям в решении стоящих перед ними задач;
- принцип качества - обеспечение качества образовательных программ, путем сочетания в них ценности для общества и личности;
- принцип разнообразия - обеспечение многообразия типов высшего образования по срокам и уровням подготовки, формам обучения, выдаваемым дипломам, академическим и ученым степеням и званиям;
- принцип единства - обеспечение преемственности и необходимой степени интеграции ступеней образования в рамках, системы непрерывного образования;
- принцип равенства - создание для всех граждан равных возможностей получения любого образования, реализация конституционных прав и свобод в области высшего образования;
- принцип эффективности - удовлетворение потребностей регионов, республик в высококвалифицированных трудовых ресурсах с наименьшими затратами.

Одним из проектов, предусмотренным Программой-92, явилось создание государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (Постановление Правительства РФ №773 от 10 августа 1993 г.), который на организационно-нормативном уровне закрепил бы предложенные новации в сфере диверсификации и обновления содержания образования. Определяя уровни высшего профессионального образования, содержание и результаты учебного процесса, ГОС ВПО, таким образом, должен был стать ключевым нормативным документом системы высшего образования.

Структура образовательной системы России, общие принципы ее функционирования и развития, а также основные социальные характеристики определены Федеральным законодательством Российской Федерации в сфере образования. В настоящее время в него входят Федеральный закон «Об образовании» (редакция 1996 года) и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996г.). Федеральная программа развития образования. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г.

Первый из них является базовым, поскольку относится ко всей системе образования и в первоначальной редакции был принят в 1992 г., а второй может рассматриваться как дополняющий, так как он раскрывает базовый в области правовых отношений в сфере высшей школы.

Что же представляет собой российская образовательная система? Ее основными элементами, согласно основному закону, является совокупность:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- образовательных учреждений, реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты;
- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

В отношении высшей школы федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» добавил к данному в базовом законе определению еще два элемента. Один из них включает учреждения и организации, ведущие научные исследования и обеспечивающие функционирование и развитие высшего и послевузовского профессионального образования, а другой - общественные и государственно-

общественные объединения (творческие союзы профессиональных ассоциаций и обществ, научные и методические советы и иные объединения).

Под термином «образовательная программа» (ОП) понимается целостная программа определенного уровня образования, классифицированного в качестве образовательного ценза. Если на данном уровне образования, как это, например, имеет место в профессиональном образовании, имеются различные направления подготовки или специальности, определяемые профилем работы будущего специалиста, то по каждому такому направлению или специальности формируется своя образовательная программа. Все они относятся к одному образовательному уровню. Такая сущность образовательных программ делает их базовым элементом (первым элементом) российской системы образования. Иерархическая лестница уровней образования в России, построенная на базе соответствующих образовательных программ. В ней имеются одиннадцать ступеней, относящиеся к шести уровням образования. Дошкольное образование не принимается во внимание, так как это скорее не ступень, а нулевая отметка, поскольку его получение не является обязательным условием поступления в первый класс начальной школы. Две первые ступени - начальное общее образование и основное общее образование, обязательны для всех граждан России.

Следующая ступень ведет к среднему (полному) общему образованию (второй уровень). Поднявшись на эту ступень, человек оказывается, образно говоря, на лестничной площадке, от которой отходят в разных направлениях три лестничных марша. Первый лестничный марш состоит из двух ступеней третьего уровня и ведет к получению начального профессионального образования длительностью в один год (первая ступень) или начального профессионального образования повышенного уровня, требующего дополнительного года обучения и ведущего к получению рабочей профессии с повышенным уровнем квалификации (вторая ступень).

Другой лестничный марш ведет на четвертый уровень образования (среднее профессиональное образование). Можно на этом пути преодолеть одну ступеньку длительностью два-три года и получить квалификацию специалиста со средним профессиональным образованием, а можно шагнуть еще на одну (плюс год обучения) и добавить к своей квалификации слова «с повышенным уровнем подготовки». Отметим, что образовательные программы третьего и четвертого уровней можно начать осваивать на базе основного общего образования или среднего (полного) общего образования, в этом случае, продолжительность таких программ увеличится на один-два года.

И, наконец, по третьему лестничному маршу можно подняться на пятый уровень образования - это высшее профессиональное образование. Рассмотрим его более подробно.

На уровне высшего образования имеются три ступени. Поднявшись на одну из них, по образовательной программе длительностью не менее четырех лет можно получить квалификацию бакалавра. На последующих двух - соответственно квалификацию специалиста или магистра. Согласно федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» образовательные программы, ведущие к квалификации «специалист» и «магистр», могут реализовываться как по ступеням, так и непрерывно, причем минимальный срок освоения первой из них составит пять лет, а второй - шесть. (К моменту выхода в свет этого закона в Российской высшей школе, согласно Правительственному постановлению, ступени обозначались как уровни, и ступенчатая подготовка предполагалась только по схеме бакалавр - магистр. Подготовка специалиста определялась как самостоятельная программа). Лица, имеющие начальное или среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получить высшее профессиональное образование по сокращенным ускоренным программам.

Программы подготовки специалиста и магистра не имеют иерархических отношений и не находятся в отношении «последующая - предыдущая». Различия между ними заключаются в том, что программа подготовки специалистов более практически ориентированная, а программа подготовки магистров акцентирована на научно-педагогический вид деятельности выпускника.

На самом верху этой иерархической лестницы находится шестой уровень - послевузовское профессиональное образование, реализуемое в аспирантуре. Право осваивать программы данного уровня могут лица, имеющие квалификацию специалиста или магистра. Срок обучения в очной аспирантуре три года. Защитившие диссертацию получают первую ученую степень - кандидата наук.

Следует отметить, что ни одна образовательная программа не является тупиковой. Существует преемственность между образовательными программами всех уровней, дающая возможность продолжать обучение на последующем уровне вплоть до самого высшего. Основным инструментом, обеспечивающим на национальном уровне качество и преемственность образовательных программ являются государственные образовательные стандарты (ГОС), подробное описание которых будет представлено ниже.

Как уже отмечалось, на каждом уровне послесреднего образования для подготовки специалистов используется не одна, а множество образовательных программ, отличающихся своей направленностью на ту или иную профессию или специальность.

Все описанные уровни и ступени (согласно МСКО - международной стандартной классификации образования)) относятся к «традиционному» или «формальному» образованию. Все реализуемые образовательные программы можно назвать основными. За рамками, очерченными этими основными образовательными программами, лежит значительное образовательное поле - дополнительное образование, описываемое программами дополнительного образования. Оно может осваиваться гражданами по мере надобности, поскольку, согласно закону «Об образовании», «реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства». Часть дополнительных образовательных программ может быть освоена лицами в период их обучения в рамках формального образования. Так, широкой известностью в России пользуется сеть музыкальных школ, реализующих дополнительные программы музыкального образования. В них, как показывает практика, дети учатся параллельно с обучением в общеобразовательной школе. Все большую популярность у студентов приобретают различные дополнительные экономические курсы, курсы иностранных языков, которые они осваивают на факультативной основе, и т.д. Однако основная масса программ дополнительного образования предназначена для лиц, уже «вышедших» из формальной образовательной системы. Назначение этих программ - непрерывное повышение квалификации тех, кто ощущает необходимость в пополнении или обновлении своих знаний.

Вторым элементом образовательной системы России является сеть образовательных учреждений (ОУ) различных типов и видов. Образовательным, согласно закону «Об образовании», является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников. Порядок создания, реорганизации, ликвидации образовательных учреждений, а также регламентация деятельности, (включая обязательное содержание устава образовательного учреждения), управление государственным и негосударственным образовательным учреждением, общие требования к организации образовательного процесса определены законодательством.

В соответствии с уровнем и направленностью реализуемых программ образовательные учреждения могут характеризоваться типом и видом. Тип образовательных учреждений связан, в основном, с принятой классификацией образовательных программ на основные, дополнительные, общеобразовательные и профессиональные. Образовательные учреждения, реализующие образовательные программы, относящиеся к формальному образованию, могут быть причислены к следующим типам:

- дошкольным;
- общеобразовательным (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);

- профессиональным (начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования).

Заметим сразу, что традиционно в России употребляются специальные наименования этих типов образовательных учреждений, как то: детский сад, школа, профессионально-техническое училище, среднее специальное учебное заведение, высшее учебное заведение.

Образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы, разделяются на следующие типы:

- учреждения дополнительного образования детей;
- учреждения дополнительного образования взрослых.

Необходимо отметить, что тип образовательного учреждения определяется наивысшим уровнем реализуемой в нем образовательной программы.

Второй характеристикой образовательного учреждения является его вид. Он зависит от направленности, реализуемых этим образовательным учреждением образовательных программ, и, как правило, каждый вид имеет свое отличительное название. Так, например, среди общеобразовательных учреждений, традиционно именуемых школами, появились гимназии; среди образовательных учреждений среднего профессионального образования имеются училища, техникумы, а с недавнего времени к ним добавились колледжи. Среди вузов имеются университеты, консерватории, академии, институты и др.

Третьим элементом образовательной системы России являются органы управления образованием. Согласно Конституции Российской Федерации общие вопросы образования находятся в совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов. Это означает, что по предметам совместного ведения Российская Федерация и субъекты Российской Федерации издают, кроме федеральных законов, законы и иные правовые акты субъектов Российской Федерации, принимаемые в соответствии с ними (статья 76 Конституции Российской Федерации). На уровне Российской Федерации действуют:

- федеральные (центральные) государственные органы управления образованием;
- федеральные ведомственные органы управления образованием.

Таким федеральным центральным органом является Министерство образования, а федеральными ведомственными - федеральные министерства и федеральные ведомства, являющиеся по существу учредителями образовательных учреждений. Свыше 95% всех государственных вузов входят в систему различных федеральных министерств и находятся в ведении Министерства образования или других федеральных министерств. Негосударственные вузы непосредственно управляются учредителем и не относятся к ведению государственных (муниципальных) органов власти.

Определим **требования к системе образования.**

Первая группа - **доступность образования.** Каждому гражданину, имеющему документ об общем среднем образовании государство должно предоставить возможность реализовать свое желание продолжить образование в вузе. Ограничение доступа в высшему образованию должно оцениваться личностью как справедливое. В связи с этим при приеме в вуз не должно быть каких - либо сословных и классовых привилегий, он не может зависеть от таких характеристик личности, как национальность, пол, религиозные и политические убеждения.

Вторая группа - **требования к качеству образования.** Высшее образование, завершающее подготовку человека к самостоятельной творческой деятельности, должно быть лично и общественно значимым. Это означает, что, с одной стороны, образовательная система должна помочь человеку в качественном совершенствовании, с другой стороны полученные знания и профессиональная подготовка должны обеспечить человеку достойную жизнь за их умелого использования.

Третья группа - **требования, связанные с реализацией академических свобод студента в процессе обучения.** Человек, переступивший порог вуза, должен быть уверен, что у него будет право выбирать и постоянно уточнять свою образовательную траекторию (вуз, специальность,

специализацию, учебные курсы и т.п.), а также в том, что в вузе взаимоотношения между студентами и преподавателями основаны на принципах взаимного уважения и доверия, а учебный процесс построен так, что не ущемляет прав человека, свободен от физического и психического насилия.

Высшая школа как часть системы образования должна обеспечить возможность получения личностного социально-знаниевого капитала, способного обеспечить не только высокую конкурентоспособность на рынке труда, профессионализм в специальных и сопредельных областях, но также и социальную вертикальную мобильность, означающую реальность статусного продвижения и участия в принятии компетентных управленческих решений.

В современных социально-экономических условиях система высшего образования в России, функционирующая в режиме выживания, тем не менее должна решить стратегическую задачу получения как можно большим количеством граждан качественного и доступного (не зависящего от материальных возможностей, местожительства, условий жизни и работы и т.д.) образования, которое позволяет менять профессиональную ориентацию в динамически изменяющихся рыночных условиях. В целом в перспективе, по оценкам экспертов, переход к постиндустриальному обществу потребует, чтобы не менее 40 - 50 % населения обладали высшим образованием.

Актуальные проблемы высшего и послевузовского профессионального образования в России

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

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

Важным условием успешности реформ является необходимость четко обозначить негативные аспекты и тенденции развития сложившейся образовательной системы в новых экономических условиях и в связи с этим - основные цели, направления и пути ее реформирования. При этом в равной степени недопустимы как ориентация на неапробированные и непродуманные инновации, так и игнорирование очевидных сегодняшних проблем российской системы образования.

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

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

- отсутствием правовых механизмов государственного регулирования подготовки специалистов в системе профессионального образования, позволяющих управлять

распределением выпускников общеобразовательных школ для продолжения обучения по уровням профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда;

- стихийно сложившейся системой предоставления платных образовательных услуг по освоению образовательных программ высшего образования, дифференцированной по ценам (от нескольких тысяч до нескольких сотен долларов в год) и качеству (от высокого до очень низкого, граничащего с профанацией идеи высшего образования), ориентированной на любого потребителя и территориально максимально приближенной к нему;

- ростом доступности финансируемого из бюджета высшего образования, связанным с последствиями демографического кризиса, за счет ожидаемого в период с 2004 по 2013 г. снижения практически вдвое численности молодежи в возрасте 17 лет.

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

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

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

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

4. *Глубоко укоренившаяся в сознании педагогов и студентов российских вузов приверженность к субъект-объектной парадигме обучения*, являющейся, по мнению ряда исследователей образовательных систем, культурно-социальной основой тоталитаризма, отвергнутой в течение XX в. в образовании большинства стран, проповедующих демократические ценности.

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

- отсутствие разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения, служащее питательной средой для откровенных коррупционеров и взяточников и позволяющее низкоквалифицированным преподавателям маскировать свою несостоятельность приличными показателями успеваемости студентов;

- полная зависимость студента от назначенного ему преподавателя и недетерминированность его будущей оценки по изучаемому предмету, допускающая в отношениях пары «студент - преподаватель» как неоправданный либерализм («да, на занятия не ходил, да, ничего не знает, но ему ведь приходится работать»), так и часто не скрываемый, как правило, не имеющий ничего общего с принципиальностью, деспотизм преподавателя в отношении студента («сразу предупреждаю, ты мне экзамен не сдашь» или «ты у меня больше тройки не получишь») и т.п.;

- характерная для российских вузов проблема «хвостистов», «хвостовых сессий» и бесконечных пересдач экзаменов и зачетов, сопровождаемых нервными срывами и родительскими слезами, ставящими преподавателей в положение, лишенное здоровой логики, при котором цена принципиальности на экзамене - бесконечные дополнительные встречи с нерадивыми студентами;

- отсутствие дифференциации «синих» дипломов о высшем образовании, вследствие чего выпускник, имеющий только отличные и хорошие оценки, получает такой же диплом, как и тот, кто получил оценки «удовлетворительно» по всем предметам, изучавшимся в течение обучения;

- принципиальная возможность получить степень бакалавра, специалиста и магистра, имея по большинству или даже по всем изучавшимся в вузе предметам только «тройки».

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

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

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

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

Основные направления реформирования высшего и послевузовского профессионального образования

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

- личности как главного действующего лица и действующей силы свободного движения общества;

- общества - в творческом развитии и образованности своих членов, что обеспечит оздоровление и укрепление гуманистических и демократических его позиций;

- экономики страны в целом - в кадрах различных уровней образования и квалификации; конкретного ее региона, с учетом специфики его развития; конкретных заказчиков профессиональных кадров;

- самой системы образования, которая должна будет эффективно действовать и развиваться.

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

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

Таким образом, целью преобразования современной системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров становится ее модернизация в условиях структурно-

содержательной перестройки высшей профессиональной школы, согласно новой личностно-ориентированной парадигме образования, и ее интеграции в единое европейское образовательное пространство.

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

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

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

1. *Непрерывность образования* как пожизненное образование человека. В последние тридцать лет непрерывное образование стало одной из центральных педагогических проблем, разработка которой потребовала создания таких систем образования, которые должны сопровождать человека в течение всей его жизни, способствуя постоянному его развитию в изменяющихся условиях, стимулируя саморазвитие. Построение системы непрерывного профессионального образования, как основное условие развития и реформирования образования России, позволит обосновать, раскрыть и сформировать такие понятия и явления в педагогике, как: многоуровневость образовательных учреждений; преемственность и маневренность образовательных программ; гибкость организационных форм обучения; интеграция образовательных структур; переподготовка профессиональных кадров; неформальное образование взрослых. Только непрерывное образование на протяжении всей жизни может обеспечить возможность адекватно воспринимать изменения демографических, социальных, психофизиологических и других параметров жизнедеятельности.

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

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

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

3. *Демократизация образования* как средство демократизации всего общества. Данная тенденция предполагает необходимость и возможность, а также средства и условия реализации следующих принципов в образовании: равные возможности в получении образования; открытость и многообразие образовательных учреждений; сотрудничество обучающихся и обучаемых; студенческое самоуправление; международная интеграция и сотрудничество; негосударственные формы получения образования и частные образовательные учреждения; общественно-

государственное управление в системе образования; демократический механизм руководства и контроля за качеством образования с учетом расширения имеющихся на всех уровнях полномочий.

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

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

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

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

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

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

Развитие российского законодательства в области образования

Преимущество образовательных традиций в современной российской высшей школе требует изучения истории становления российского образовательного права. Законов прямого действия в области образования, по существу, в Российской Федерации до 1992 года не было. Современное образовательное право возникло на базе первого в России Закона «Об образовании», принятого в 1992 году. Тем не менее, история законодательства в образовании насчитывает уже почти пять веков.

Прежде всего, в ч.1 ст.13 Международного пакта, как и в Конституции, провозглашается, что участники Пакта признают право каждого человека на образование. В ч.2 той же статьи Пакта установлено, что начальное образование должно быть бесплатным и обязательным для всех, а также страны-участники должны стремиться к введению бесплатного среднего образования во всех его формах, включая профессионально-техническое образование. В соответствии с этим сформулирована ч.2 ст.43 Конституции. В той же норме Пакта предусматривается, что высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого. В конституции РФ установлено, что способности каждого к высшему образованию определяются на

основании конкурсного отбора. В Конституции РФ право на образование признано естественным и неотъемлемым в числе других прав и свобод человека.

В соответствии с ч. 4 ст.15 и ч. 1 ст.17 Конституции права и свободы человека и гражданина признаются и гарантируются в Российской Федерации согласно общепризнанным принципам и нормам международного права. К настоящему времени сформировалась развитая система международных соглашений, регулирующих отношения в области прав человека, и созданы механизмы контроля за их соблюдением государствами-участниками. Здесь стоит упомянуть такие акты, как: Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.; Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, принятый ООН 16 декабря 1966 г.; Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод 1950 г.; Конвенция о защите прав человека и основных свобод (Рим, 4 ноября 1950 г.); Конвенция ООН о правах ребенка 1989 г.

В целом нормы, регулирующие образовательные правоотношения, соответствуют одному из требований системности: они связаны общим предметом правового регулирования и согласованы между собой. Однако в полной мере согласованности в таком значительном массиве норм достичь не удастся, поэтому здесь имеются и пробелы, и несоответствия, и противоречия. Конечно, для устранения указанных недостатков необходимо вносить изменения и дополнения в действующее законодательство с учетом направлений государственной политики в области образования.

Таким образом, ретроспективный анализ становления образовательного права в России позволяет констатировать зависимость характера диспозиций нормативно-правовых актов от политической идеологии. Это обусловлено функциональной значимостью образования как социального института, формирующего образ конкретного социума через воспитание и обучение его нового поколения. В формально-юридическом смысле, «образование» представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения образовательных уровней (образовательных цензов). Следовательно, государство (в лице соответствующих органов власти) выступает заказчиком и надзорной инстанцией над институциональными образовательными надстройками. Формулируя доктринальные принципы государство определяет направление развития системы образования, а также разрабатывает нормы (стандарты) согласно своим потребностям.

Законодательная база высшего и послевузовского профессионального образования в России

Любые социальные системы не могут эффективно функционировать в обществе, а тем более свободно развиваться без соответствующей правовой базы. Не является исключением и система образования. Базовой юридической основой высшего профессионального образования в мире, как и всеобщего, является **статья 26 «Всеобщей декларации прав человека»**, принятой Организацией Объединенных Наций 10 декабря 1948 года. В ней говорится: *«Каждый человек имеет право на образование. ... Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть доступным для всех на основе способностей каждого»*.

Законодательство РФ в области высшего образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании» (13 января 1996 года), Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (19 июня 1996 года), принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

Право каждого человека на образование закреплено в **статье 43 Конституции Российской Федерации**, принятой в 1993 году. По части высшего образования в ней говорится: *«Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном и муниципальном образовательном учреждении.»*

Хорошая основа для проведения адекватной государственной политики в области высшего образования была заложена **Законом Российской Федерации «Об образовании»**, принятым, который определил правовое регулирование в сфере образования, структуру образовательной системы России, общие принципы ее функционирования и развития, общие правила ее управления, права, обязанности, полномочия и ответственность физических и юридических лиц в области образования.

Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определяет правовое регулирование отношений в области высшего и послевузовского профессионального образования, основываясь на принципах, определенных Законом РФ «Об образовании», а также на принципах непрерывности и преемственности, интеграции российской высшей школы в мировую систему высшего образования, конкурентности и гласности. Закон ориентирован на расширении доступа российских граждан к высшему образованию, сохранения числа студентов, обучающихся бесплатно, содействие созданию и функционированию негосударственных вузов.

Назначение Федеральных законов сводится к следующему:

разграничение компетенций и ответственности в области образования федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации;

в рамках установленной компетенции регулирование вопросов отношений в области образования, которые одинаково должны решаться всеми субъектами Российской Федерации. В этой части федеральные законы в области образования являются законами прямого действия на всей территории Российской Федерации;

введение установочных норм по тем вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование.

Основное содержание Закона РФ «Об образовании» - это 26 статей, посвященных регулированию педагогических отношений. К государственному праву относятся 12 статей (ст. 1-6, 28, 29 и др.), восемь статей освещают гражданское право (ст. 11-13, 34 и др.), шесть - трудовое (ст. 53-56 и др.). Финансовое право отражено в четырех статьях (ст. 41-43 и 50). Отдельные статьи относятся к семейному (ст. 52), земельному (ст. 39) и международному (ст. 57 и 58) правам. Комплексный характер имеет и Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Задачи законодательства об образовании изложены в ряде статей Закона РФ «Об образовании». *Главные* из них: закрепить за каждым гражданином России право на образование; установить его объем и механизмы реализации прав на получение образования соответствующего уровня; установить ответственность государства за создание условий для реализации права на образование, его охрану и защиту.

К задачам законодательства следует отнести также:

установление приоритетности области образования, а также организационной основы для функционирования и развития системы образования;

обеспечение качества образования с учетом удовлетворения потребностей личности в образовании и перспектив развития общества;

обеспечение академической мобильности учащихся, реализации предусмотренных прав и свобод всех участников образовательного процесса, особенно охраны и защиты прав ребенка, семьи в сфере образования;

стимулирование образовательных учреждений к расширению ими образовательных услуг, повышение престижа педагога в обществе и др.

Рассмотрим некоторые положения Законов. Так, согласно Закону «Об образовании» впервые интересы личности в системе образования ставятся на первое место. В первой же фразе преамбулы закона оно определяется как *«целенаправленный процесс ... в интересах личности, общества, государства»*. Первая статья провозглашает сферу образования приоритетной в Российской Федерации. В статье второй, формирующей принципы государственной политики в

области образования, провозглашается *гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; свобода и плюрализм в образовании; демократический характер управления и автономность образовательных учреждений*. Запрещаются *любые формы дискриминации* выпускников частных учебных заведений, их права полностью приравниваются к правам выпускников государственных школ и вузов (ст. 50).

Впервые в нашей новой истории государство оказывает содействие гражданам, проявившим выдающиеся способности в получении *элитарного образования* (ст.5, п.7). Граждане России и других стран получили право выступать учредителями образовательных учреждений в Российской Федерации (ст. 10, п.1). Содержание образования должно быть ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (ст. 14, п.1). Согласно п. 2 ст. 40 «Государство гарантирует ежегодное выделение финансовых средств на нужды образования в размере не менее 10(!) процентов национального дохода». Все образовательные учреждения в части их не уставной предпринимательской деятельности освобождаются от уплаты всех видов налогов, включая плату за землю (ст. 40, п. 3), предусматриваются также налоговые льготы отечественным и иностранным инвесторам в систему образования (ст. 40, п. 4).

При исполнении профессиональных обязанностей за преподавателями закрепляется право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебников, приемов оценки знаний. Педагогические работники имеют право на оплачиваемый отпуск для повышения своей квалификации длительностью до одного года не реже 1 раз в 10 лет. Преподаватель вуза имеет право безвозмездно читать тот или иной учебный курс, параллельный существующему, а руководство вуза обязано обеспечить ему для этого соответствующие условия (ст. 55, пп. 4,5,7).

Согласно Закону РФ «О высшем и послевузовском образовании» государство обеспечивает приоритетность развития высшего образования посредством финансирования за счет средств федерального бюджета в размере не менее чем 3 процентов его расходов. Гражданам РФ гарантируется получение на конкурсной основе бесплатного высшего и послевузовского образования в том случае, если оно гражданин получает впервые. Гарантируется также свобода выбора формы получения образования и направления подготовки (специальности). Преподавателям и студентам предоставляются определенные академические свободы, в том числе возможность для преподавателей излагать учебный предмет по своему усмотрению и свобода студентов получать знания согласно своим склонностям и потребностям. Студенты могут обучаться на бесплатной (государственной) и платной (внебюджетной) основе. Управление вузом осуществляют: ученый совет, ректорат, деканаты, кафедры.

Перечисленные выше и многие другие положения Законов позволяют констатировать, что в России создана приличная законодательная база для развития образования в целом и высшего образования в частности. К сожалению, не все, что определено законодательством об образовании, стало нормой в нашем государстве. В частности, бюджетное финансирование образования существенно меньше установленного в ст. 40 Закона РФ «Об образовании», размеры средней ставки заработной платы педагогических работников, также не достигают установленного уровня, не создана Государственная аттестационная служба и др.

Однако реализация заложенных в законах возможностей зависит от экономической ситуации в стране, общественно-политической обстановки и реальной политики исполнительной власти в области образования. Многие определяется и способностью всего преподавательского корпуса и особенно руководства вузов наладить эффективную деятельность вузов в новых условиях, организовать цивилизованный рынок образовательных услуг, не дожидаясь благоденствий «сверху».

Нормативная база российской высшей школы

В нормативную основу высшего профессионального образования входят:

1. *Государственный образовательный стандарт*, включающий федеральный и национально-региональный компоненты.

2. *Учебный план* определяет состав учебных предметов, изучаемых в данном образовательном учреждении, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество учебных часов и структура учебного года.

3. *Учебная программа* определяет содержание образования по каждому учебному предмету и объем времени выделяемый как на изучение предмета в целом, так и на каждый раздел и тему изучаемого материала, приводит список обязательной литературы.

4. *Типовое положение* о соответствующем типе и виде образовательного учреждения, утверждаемое Правительством Российской Федерации.

5. *Устав образовательного учреждения*, в котором указываются:

наименование, место нахождения, юридический и фактический адрес, статус, учредитель, организационно-правовая форма образовательного учреждения; цели образовательного процесса; типы и виды реализуемых образовательных программ; основные характеристики организации образовательного процесса; язык или языки, на которых ведется обучение и воспитание; порядок приема обучающихся; продолжительность обучения; порядок и основания отчисления обучающихся; система оценок при промежуточной аттестации, ее формы; порядок, режим занятий; наличие платных образовательных услуг и порядок их предоставления, порядок регламентации и формирования отношений образовательного учреждения и обучающихся, родителей или лиц, их заменяющих; структура финансовой и хозяйственной деятельности (использование объективной собственности, финансирование, материально-техническое обеспечение, источники и порядок формирования собственности, предпринимательская деятельность); порядок управления образовательным учреждением (компетенция учреждения, структура, порядок формирования органов управления, их компетенция, организация деятельности, порядок комплектования персонала и условия оплаты труда, изменения устава, реорганизация и ликвидация образовательного учреждения, права и обязанности участников образовательного процесса, перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений и др.), регламентирующих деятельность образовательного учреждения).

Устав принимается коллективом образовательного учреждения и утверждается учредителем.

Глобализация высшего образования в Европе: предболонский период

Первый период - 1957 - 1982 годы. Конференция министров образования в 1971 году обозначила пять основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах: взаимное признание дипломов; обоснование идеи формирования европейского университета; кооперация вторичного и высшего образования; создание европейского центра развития образования; учреждение не ограниченного государственными границами института высшего образования.

Второй период - 1983 - 1992 годы. В продолжение его уточнялись цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза, и прежде всего ее правовые аспекты: предоставление студентам из разных стран равных прав в принимающих их странах.

Третий период - с 1992 года по настоящее время. В это время усиливается звучание идеи о европейском гражданстве, согласно которой каждый гражданин страны - члена Евросоюза имеет гражданские права этого сообщества.

Болонская декларация 1999 года (цель, причины возникновения, принципы и инструменты Болонского процесса)

Присоединение в сентябре 2003 года России к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание российских образовательных реформ. В качестве значимых векторов дальнейшей модернизации российского высшего образования на первый план вышли общеевропейские ориентиры развития образовательных систем, отвечающие целям интернационализации и создания общеевропейского пространства высшего образования.

Инициаторами Болонского процесса выступили министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании, которые в мае 1998 года на 800-летнем юбилее университета Сорбонны

(г. Париж) подписали «Совместную декларацию о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». Идеи, сформулированные в этом документе, были развиты в *Болонской декларации* («Декларации о европейском пространстве высшего образования»), принятой уже 29 странами 19 июня 1999 года.

Цель Болонского процесса - создание к 2010 году единого европейского образовательного пространства, с тем, чтобы увеличить способность выпускников к трудоустройству, повысить мобильность граждан и нарастить конкурентоспособность европейской высшей школы на мировом рынке образовательных услуг.

В Болонской Декларации подчеркивается, что «жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культурных достижений для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был также высок, как престиж европейской науки и культуры». Для этого страны - участницы планируют в течение 10 лет привести национальные системы высшего образования «к общему знаменателю» и совместно противостоять натиску американской системы высшего образования.

Болонский процесс явился адекватной реакцией европейских стран на социально-экономическую ситуацию в XXI веке, создавшую новые условия и развития высшего образования, которые и явились *причинами возникновения* Болонского процесса:

1. *Интернационализация образования* проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения международных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества.

2. *Рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг* приводит к появлению транснационального сектора «большого бизнеса» в образовании. Его формы - оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «online» образование. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования как в развивающихся, так и в высокоразвитых государствах. Лидерами этого направления образовательного бизнеса сегодня являются США, Великобритания и Австралия. Конкуренция обостряется также в результате появления все большего количества частных вузов.

3. Высшее образование все в большей мере подвержено *влиянию новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией*. Именно последнее обстоятельство вызвало к жизни необходимость создания международной системы лицензирования, сертификации и аккредитации, призванной обеспечить качество профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков межстрановых перемещений профессионалов.

4. *Изменение функций государства в области образования*. Многие страны осуществляют политику дерегулирования, передавая самим учреждениям высшего образования больше прав и полномочий. Это приводит к проявлению более акцентированного рыночного подхода в образовании в целом. Рост конкуренции и относительное сокращение бюджетного финансирования являются сильными мотивами для вузов к проявлению активности за пределами национальных границ. Возрастающая роль информационных технологий способствует усилению этого процесса.

5. *Изменение возрастной структуры студентов в сторону дальнейшего повзреления* в условиях перехода к информационному обществу, открывающему просторы для реализации концепции пожизненного обучения. Данная концепция получила всемерную поддержку международных организаций и большинства национальных европейских правительств. В этой связи стал приемлемым переход к более гибким вариантам индивидуальных студенческих программ обучения. Они могут складываться на основе зачета (накопления) предшествующих периодов образования, полученных в различных вузах и даже по различным учебным

программам. Это способствует снятию как междисциплинарных, так и национальных границ в высшем образовании.

Суть Болонской Декларации и последовавшего за ней целого ряда важных документов - Парижской Декларации, Лиссабонской Конвенции, Пражского и Берлинского Коммюнике и др., точно отражают конкретные *принципы преобразований*, сформулированные в них для стран-участниц Болонского процесса на ближайшие годы. Основными из них являются следующие:

6. *Принятие системы общепонятных и легко сопоставимых уровней (степеней) высшего образования* с выдачей единого Приложения к Диплому (Diploma Supplement) в целях содействия трудоустройству европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской высшей школы.

7. *Введение двухциклового (начиная с Берлинской конференции - трехцикловой) структуры высшего образования (бакалавр-магистр-доктор философии)*. Обучение на первом уровне должно занимать не менее 3-х лет, на втором - 1-2 года, на третьем - 3-4 года. При этом степень, получаемая по окончании первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации.

8. *Внедрение единой системы учета объемов учебной нагрузки - системы зачетных единиц (кредитов)* для поддержки широкомасштабной студенческой мобильности.

9. *Создание целостной системы обеспечения качества образования*, т.е. разработка сопоставимых критериев и методологии оценки качества образования. В частности, предлагается систематическая «подстройка» образовательных программ под реальные требования рынка труда, смещение акцента в критериях качества образования с содержания учебных программ, длительности обучения на оценку конечного продукта, т.е. на степень готовности выпускников к практической деятельности, их конкурентоспособность.

10. *Стимулирование мобильности и создания условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования и исследователей*. Предполагается, что благодаря выполнению первых трех условий существенно увеличатся возможности студентов, преподавателей, ученых в течение жизни учиться и работать в разных университетах Европы.

11. *Усиление «Европейского измерения» в высшем образовании*, что означает объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ, создание дополнительных учебных модулей и курсов с европейским содержанием и ориентацией, а также разработки совместных исследовательских программ.

12. *Повышение привлекательности европейских вузов*, призванных стать открытыми для всех регионов мира, являться органической составляющей международного академического сотрудничества, в котором доминируют подлинные академические ценности;

13 Инструментами Болонского процесса, обеспечивающими научно-академическую мобильность, являются единая форма приложения к диплому (с 2005 года), общеевропейская система перевода зачетных единиц (ECTS) и рамка EUROPASS, обеспечивающая прозрачность квалификаций.

В основу ECTS положены три элемента: информация о программах обучения и результатах работы студента, соглашение между вузами - партнерами и студентом, обозначение объема работы студента. ECTS, как таковая, никак не регулирует содержание, структуру и эквивалентность программ обучения. Кредиты ECTS - это мера работы студента, указывающая на то, какая часть годовой работы приходится на данный учебный модуль.

Комплект документов EUROPASS (Портфолио EUROPASS) позволяет гражданам в понятной, четкой и ясной форме представлять результаты своего обучения учебным заведениям, работодателям и др. В EUROPASS входят 5 документов: резюме и языковой паспорт EUROPASS, которые заполняются самим гражданином, и три документа, заполняемых компетентными организациями: Приложение к свидетельству об образовании, Приложение к диплому и документ

EUROPASS-мобильность. Портфолио EUROPASS и входящие в него документы должны будут отражать уровни квалификации обладателя с использованием их описаний по ЕСК.

Актуальность участия России в Болонском процессе

Участие России в Болонском процессе, даже после присоединения к нему на Берлинской встрече в 2003 году, носит фрагментарный характер. На практике это означает, что российская система высшего образования пока не совместима с общеевропейской. Дипломы некоторых крупнейших вузов страны признаются за рубежом, но таких меньшинство. Несколько институтов в качестве эксперимента ввели у себя систему зачетных единиц трудоемкости (кредиты), облегчающую студентам перевод в европейские вузы, но массового распространения кредиты пока не получили. Дальше всего Россия продвинулась во внедрении двухступенчатой системы высшего образования (бакалавры и магистры у нас уже есть), но и здесь масштабы эксперимента ограничиваются несколькими десятками вузов.

Представляется целесообразным определять цели участия России в Болонском процессе исходя из критериев экономической и политической целесообразности. Мы вошли в рынок, а рынок по своей основе - это конкурентные отношения, неравенство - его механизм. Но неравенство будет эффективно только тогда, когда каждый сохраняет шанс вырваться вперед. В рыночных экономиках развитых стран нет социальной отчужденности одних групп населения от других. У них работают механизмы равенства. И в первую очередь обеспечение равенства старта. Каждое нормальное заботящееся о себе общество, думает об этом равенстве старта, заботится, направляет ресурсы на то, чтобы максимально выровнять условия доступа к самому лучшему образованию для выходцев из разных слоев общества.

Думается, что Россию в качестве равноправного участника Болонского процесса в Европе не ждут. В первую очередь, Россия абсолютно не нужна как конкурент вновь присоединившимся странам не только на образовательных рынках, но и на рынках труда. В сложившейся ситуации было три модели поведения: 1) подождать и начать попытку сколотить коалицию и коалицией присоединиться; 2) присоединиться безоговорочно; 3) присоединиться частично, то есть заявить о том, что мы вот эту часть принимаем, а эту не принимаем.

Представляется, что наиболее приемлемо для России избрать третью модель отношения к Болонскому процессу, т.е. присоединиться, но внутри параллельно создать свое более жесткое ядро стандартов, которое позволит сохранить единое образовательное пространство России и фундаментальность нашего ВПО. Болонский процесс и Болонская Декларация этому никак не противоречат. Более жесткое ядро стандартов, которое как раз и формировало бы и закрепляло бы сложившуюся национальную традицию российского образования.

Рассуждая об актуальности участия Российской Федерации в Болонском процессе, следует исходить из следующих предпосылок:

1. Образование как инструмент нового равенства жизненно важно для сохранения целостности нашей страны.

2. От интеграции в образовательной сфере в первую очередь выиграют студенты и преподаватели ведущих российских вузов, которые определяют высокий уровень российского образования, а, в конечном счете - выиграет все общество, потому что от уровня образования зависит будущее нашей страны. Думать же, что если будет Болонский процесс, то все русские уедут из России, - это неуважение к своей собственной стране. Надо сделать так, чтобы люди не хотели уезжать.

3. Единые требования дают равные возможности. Такой подход позволяет перейти к единым стандартам образования в школе, что будет означать равную для всех возможность учиться дальше.

4. Чем образование прозрачнее, чем оно понятнее с точки зрения единых критериев, тем лучше соединение работника с рабочим местом и тем рынок работает эффективнее.

5. В условиях глобализации рынка труда увеличиваются возможности мобильности для труда и капитала. Если нам нужны прямые иностранные инвестиции, они приходят сюда, и западный менеджер, который руководит каким-либо заводом или нефтяной компанией, образовавшейся в результате слияния, должен понимать цену российского диплома.

Рынок труда в современной России имеет свои особенности: от многих европейских стран, российский рынок труда отличается рядом специфических черт.

Во-первых, он зависит от конкретных экономических и социальных условий развития конкретного региона страны. Каждый регион России сохраняет достаточно высокую степень своеобразия, экономической, политической и культурной автономии;

Во-вторых, им востребована широта профессионального профиля как особенность подготовки выпускника;

В-третьих, существует неопределенность перспектив развития отдельных отраслей и территорий в целом, что связано с крайней неравномерностью развития отдельных регионов;

В-четвертых, сравнительно низкая оплата труда специалистов с высшим образованием - реальность нашего времени;

В-пятых, высокие цены на транспорт и практически недоступные цены на жилье препятствуют свободной миграции специалистов.

Все эти особенности требуют в значительной степени модифицировать российскую реализацию основных положений Болонской декларации в области академической мобильности. В условиях значительной регионализации рынка труда мы предпочитаем говорить скорее не о территориальной (пространственной) мобильности, но о мобильности профессиональной, осуществляющейся внутри того или иного региона, иногда, впрочем, эквивалентного по площади одной или нескольким европейским странам. В российских условиях очень затруднительно перемещаться за пределами своего региона, поэтому мобильность специалистов зачастую превращается в стремление не только повысить свою квалификацию в пределах ранее полученной, но и получить новую. Отсюда следует, что предпочтительными особенностями российской образовательной системы в ближайшие годы, очевидно, станут дистанционное обучение и системы повышения квалификации и переподготовки специалистов.

6. Российская высшая школа выгодно отличается фундаментальным характером образовательных программ. Для того чтобы использовать это преимущество и привлекать студентов из других стран, нам необходимо участвовать в построении общеевропейской системы.

7. Присоединение к Болонскому процессу, как, впрочем, и к любому другому, сразу ничего не дает - кроме головной боли и перестройки уже налаженного процесса. А работать придется много: чтобы извлечь преимущества из Болонского процесса, и правительству, и вузам придется отстаивать преимущества российского образования, отстаивать преимущества российских образовательных технологий, но также и менять программы обучения, которые категорически не совпадают с европейскими.

8. У российских вузов есть материальная заинтересованность в присоединении к Болонскому процессу. Они смогут поднять стоимость обучения. Ведь если будет спрос, если будет конкурс на платные места, то и стоимость будет повышаться. Если у абитуриента есть возможность получить лучшее образование, учиться у лучшего преподавателя, выехать по обмену в Европу и получить конвертируемый диплом, он выберет вуз, который это предоставит. И будет за эту возможность платить. А за счет повышения стоимости обучения на платном отделении вуз сможет привлекать молодых преподавателей, закупать современную технику и улучшать условия для бюджетников.

9. Болонский процесс создает базу для того, чтобы многократно увеличить мобильность студентов и преподавателей, для того, чтобы и те, и другие имели возможность хоть каждый семестр менять университет и страну. Может быть, для России, в которой финансовые возможности студентов и преподавателей ограничены, сейчас эта возможность кажется бесполезной и даже экзотической. Но если мы живем не только сегодняшним днем, а еще и думаем о будущем, то просто обязаны создавать россиянам условия, при которых они смогут

определенное время учиться и работать за рубежом, возвращаться в Россию с новыми знаниями и опытом.

10. Некоторые европейские страны уже отказываются признавать наши дипломы. Например, в 2001 году Чехия - первой из европейских государств - официально отказалась признавать российские государственные дипломы. И дело не в том, что в российских университетах готовят своих выпускников плохо, а в том, что на европейский рынок хлынул поток студентов негосударственных вузов, у которых дипломы оформлены как дипломы ведущих высших учебных заведений, а по уровню знаний существенно отличаются от стандартов этих ведущих вузов. Европейцам разобраться, какие дипломы хороши, а какие - нет, чрезвычайно трудно.

11. Процесс начался, и вузы, которые останутся на обочине, не смогут конкурировать с учреждениями, которые в него включились. Изменения не могут произойти мгновенно, но через три-четыре года студенты предпочтут учиться по европейским стандартам, и у них будет такая возможность. Вся Европа движется в одном направлении, и если мы будем стоять в стороне, то так в стороне и останемся. А если хотим, чтобы особенности нашей системы высшего образования были учтены при построении общеевропейской, если хотим защитить свои интересы, то должны в Болонском процессе, по крайней мере, участвовать.

Проблемы и задачи высшей школы России в связи с вхождением в Болонский процесс

Безусловно, существует много проблем с выполнением принципов Болонского процесса на российской почве, которые при неудачном стечении обстоятельств могут поставить под угрозу весь этот необходимый и жизнеспособный процесс. Рассмотрим подробно особенности реализации некоторых принципов в российских вузах.

1. Переход к двухуровневому высшему профессиональному образованию

Как известно, в ст. 6 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» законодательно закреплено наличие трех ступеней высшего профессионального образования: ВПО, подтвержденное присвоением квалификации (степени) «бакалавр»; квалификации «дипломированный специалист» и квалификации (степени) «магистр».

Практическая реализация этих образовательных программ в России осуществляется по разным схемам:

- независимые траектории обучения по подсистемам бакалавров и специалистов не имеют общих частей;

- совмещенные траектории обучения на первых курсах (с 1 по 2 или 3 курс) с последующим разведением потоков специалистов и бакалавров на старших, чему способствуют государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, введенные в 2000 году.

В настоящее время подготовка бакалавров и магистров предусмотрена во всех образовательных областях высшего профессионального образования, за исключением медицины, сервиса и информационной безопасности.

В ходе многочисленных дискуссий о дальнейшем развитии структуры высшего профессионального образования при несомненной поддержке развития двухуровневого высшего образования доминировала позиция о необходимости сохранения в России традиционной непрерывной подготовки специалистов. Однако эта степень не вписывается в болонскую систему. Выпускники вузов не будут «узнаваться» работодателем. Есть примеры, когда выпускников с таким дипломом отказывались считать за рубежом обладателем высшего образования.

Что касается магистерской степени, то в рамках Болонского процесса поднимается вопрос о введении 2-х видов: магистра науки (магистра-исследователя) и магистра по профессии. Первый ориентирован традиционно на научно-исследовательскую и педагогическую работу, а второй приобретает больше навыков и умений с управленческим уклоном.

2. Введение системы зачетных единиц

В Совместном заявлении европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999 г.) отмечается, что внедрение системы зачетных единиц по типу ECTS - европейской трансферной

кредитной системы, является надлежащим средством крупномасштабной студенческой мобильности.

В Российской Федерации зачетной единицей, определяющей объем работы студента и преподавателя является академический час, длительность которого определена Типовым положением о вузе и составляет 45-50 мин. Основные образовательные программы высшего профессионального образования рассчитываются исходя из объема учебной работы студента в неделю - 54 академических часа при средней аудиторной нагрузке - 27 академических часов (за исключением физической культуры). Как и в Европе, такая мера работы студента скорее относительная, чем абсолютная, так как не характеризует в целом и по отдельным дисциплинам объем лекционных, семинарских занятий, количество лабораторных и практических работ, объем самостоятельной работы студента, а также теоретический уровень преподавания учебного материала.

Приказом Министерства образования Российской Федерации в 2002 году была сформирована рабочая группа по внедрению системы зачетных единиц, в которую вошли представители вузов, имеющих опыт международного сотрудничества и использования зачетных единиц. Рабочей группой была разработана методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах. Методика была апробирована в вузах, осуществляющих данный эксперимент, в который было включено более 30 вузов Российской Федерации.

В ходе эксперимента вузами разработано, апробировано Примерное положение об организации учебного процесса в вузах с использованием системы зачетных единиц. Решение по внедрению системы зачетных единиц каждый вуз принимает самостоятельно. В вузах-участниках эксперимента - система зачетных единиц используется только для части (от 10 до 15%) образовательных программ.

Введение ее во все уровни профессионального образования и дополнительное профессиональное образование - важнейшая и весьма сложная задача для формирования системы непрерывного образования Российской Федерации.

3. Введение европейского Приложения к диплому

В пилотном проекте по внедрению европейского приложения к диплому участвуют Челябинский государственный университет и Тюменский государственный университет. Несколько семинаров и мастер-классов по заполнению европейского приложения к диплому были проведены специалистами Санкт-Петербургского технического университета совместно с другими вузами.

В 2004 году Российским университетом дружбы народов в рамках научной программы исследуются вопросы введения в Российской Федерации европейского приложения к диплому. Одним из элементов европейского приложения к диплому является описание системы образования государства. В настоящее время в России нет такого официально утвержденного документа.

Особой культуры потребует заполнение приложения к диплому на русском и иностранном языках. В связи с этим проектом Плана предусмотрена подготовка перевода на английский язык дисциплин федеральных компонентов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и их публикация; разработка методических указаний (инструкции) по заполнению приложения к диплому (Diploma Supplement).

4. Аспирантура в свете Болонского процесса

В 2003 году на конференции министров в Берлине было принято коммюнике, в котором рекомендовалось рассматривать подготовку докторов наук как третью ступень высшего образования.

В России аспирантура является традиционной трехгодичной формой подготовки кандидатов наук в вузах и научных организациях. Модификация данной формы подготовки научных и научно-педагогических кадров пока не рассматривалась в свете Болонского процесса. Аспирантура формально фиксируется как послевузовское профессиональное образование.

Последним законодательным актом, регулирующим подготовку кандидатов наук является Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ) и Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации, утвержденное приказом Минобразования России от 27 марта 1998 г. № 814).

В связи с тем, что академическая общественность в ходе обсуждения статуса аспирантуры в свете Болонского процесса высказалась за сохранение ее как послевузовской подготовки научных и научно-педагогических кадров, а также докторантуры, то в настоящем проекте Плана не предусмотрены мероприятия по данному разделу.

5. Международное сотрудничество и обеспечение академической мобильности

Академическая мобильность в настоящее время характеризуется развитием, прежде всего, международной деятельности российской высшей школы в области подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг. Российская Федерация обладает реальным потенциалом, позволяющим ей занимать достойное место в мировом образовательном сообществе. В 2002 году Президент Российской Федерации и Правительство Российской Федерации одобрили Концепцию государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях. В целях ее реализации осуществлен комплекс мер по расширению приема зарубежных студентов в вузы Российской Федерации, в том числе на коммерческой основе, увеличению числа студентов из государств-участников СНГ, развитию деятельности российско-национальных образовательных учреждений. В российских вузах в 2003/2004 учебном году обучалось около 25 тысяч иностранных граждан за счет федерального бюджета, в том числе 15,7 тысяч граждан из стран СНГ. В настоящее время в России обучаются свыше 80 тысяч иностранных граждан на компенсационной основе. Популярностью в СНГ пользуются филиалы российских вузов как государственных, так и негосударственных.

Свыше 2 тысяч российских граждан (студенты, аспиранты, преподаватели и научные работники) ежегодно проходят обучение в более чем 30 странах мира на основе международных договоров Российской Федерации, а также прямых партнерских связей российских и зарубежных учебных заведений по следующим формам: полный курс обучения, включенное обучение, стажировка (в том числе языковая), научная работа, повышение квалификации.

В 2003 году подписаны межправительственные соглашения с Германией, Италией о сотрудничестве в области изучения и преподавания русского языка, а также Республикой Молдова, Францией, Монголией о взаимном признании документов об образовании и учёных степенях.

В качестве одного из приоритетов международного сотрудничества российской высшей школы можно выделить подготовку и реализацию целевых программ участия в международных проектах и программах. Министерство в настоящее время сотрудничает и принимает участие в реализации более 70 проектов и программ.

Встречи и переговоры, проведенные с основными партнерами Министерства (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Совет Европы, Европейская Комиссия, Британский Совет, Совет государств Балтийского моря, Форум АТЭС, национальные министерства Нидерландов, Франции, Австрии, Финляндии и др.) продемонстрировали поддержку с их стороны новых объективных подходов российской стороны к вопросам реализации международного сотрудничества. Большую работу по вхождению в единое европейское образовательное пространство осуществляет Центр сравнительной образовательной политики и Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности.

В то время как в последние годы заметно активизируются международные обмены и возрастает международная мобильность российских студентов и преподавателей, внутри страны эти процессы не получили развития. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предоставил возможность студентам изучать отдельные

дисциплины в других вузах. Инструкция о заполнении документов о высшем профессиональном образовании позволяет вписывать в приложение к диплому дополнительные изученные дисциплины, а также давать ссылку на вуз, в котором изучены дисциплины основной образовательной программы. Однако нормативными правовыми документами механизм возможности прохождения студентом части основной образовательной программы в другом вузе (кроме перевода из вуза в вуз) не определен. В России только зарождаются процессы поступления бакалавров для продолжения образования в магистратуры других вузов. Это связано с объективными причинами: сложностью переездов, трудностями проживания в крупных городах и т.д.

Отсутствуют нормативные правовые документы, стимулирующие академическую мобильность профессорско-преподавательского состава. Проект Плана мероприятий предусматривает формирование системы институциональных и индивидуальных грантов, направленных на повышение академической мобильности, как внутрироссийской, так и зарубежной. Причем система мер, направленная на привлечение европейских учащихся и преподавателей в российские университеты, имеет не меньшее значение, чем создание механизмов и условий для зарубежной мобильности российских студентов и преподавателей. Межуниверситетский обмен опытом и сотрудничество являются непереносимым условием для повышения квалификации педагогических и административных кадров, качества образования. Кроме того, полноценное развитие академической мобильности требует разработки прозрачной, понятной и комплексной нормативно-методической основы для перезачета периодов обучения в зарубежных университетах, которая позволит отказаться от повсеместно существующей практики, когда студент после семестрового или годового обучения в европейском университете должен сдавать зачеты и экзамены по всем предметам учебного плана своего университета за пропущенный период, таким образом, выполняя двойную нагрузку. Информационная и организационная поддержка мобильности должна быть обеспечена на национальном, региональном и университетском уровне, а также уровне округов.

Тема 2. Педагогика высшей школы.

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

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

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

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

Важно подчеркнуть, что общепризнанной точки зрения на объект и предмет педагогики нет. Свое название педагогика получила от греческих слов (пайдос) - дитя и (аго) - вести. В дословном

переводе (пайдагос) - означает детоводитель. Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно слово (педагогика) стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни, т.е. воспитывать его, обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании и обучении детей. Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому **объектом** педагогической науки является *человек*. В мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые понятия - «андрогика» или «андрагика» (от греч. «андрос» - мужчина и «аго» - вести) и «антропогика» (греч. «антропос» - человек и «аго» - вести).

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

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

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

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

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

Термин «педагогика» принят главным образом в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах. Во 2-й половине XX века обозначение «наука об образовании» проникло в некоторые страны, где термин «педагогика» давно вошел в обиход,

однако накопленный здесь опыт теоретической разработки образовательной проблематики в категориях педагогики часто не учитывается в англоязычной научной литературе, проблемы соотношения и разграничения основных педагогических категорий изучены мало. В Международной энциклопедии образования (The International Encyclopaedia of Education, 1994) нет статьи «Педагогика», как нет и статьи «Образование» (что достаточно красноречиво свидетельствует о трудностях целостной научной характеристики самих этих явлений). Лишь в предисловии к изданию отмечено, что в скандинавских странах и Германии употребляется термин «педагогика», имеющий более узкий смысл, чем англ. «education», а именно, относящийся прежде всего к школьному обучению.

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

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

Не исключение из общего правила и педагогика.

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

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

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

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

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

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

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

педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе.

3. *Разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.* Решение этой задачи во многом опирается на изучении новых открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования (например, сегодня от выпускников школ и вузов в большей степени требуется наличие творческих способностей и, следовательно, педагогическая наука вынуждена более интенсивно разрабатывать способы решения этой задачи).

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

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

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

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

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

1. Методологическая связь.

К этому виду относят:

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

2. Предметная связь.

Этот вид связи характеризуется:

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

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

Наиболее длительной и продуктивной является *связь педагогики с философией*, выполняющей методологическую функцию в педагогике. От системы философских взглядов исследователей (материалистических, идеалистических, диалектических, прагматических, экзистенциальных и др.) зависит направление педагогического поиска и его результаты. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания, является теоретической основой для осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогические факты и явления не могут получить научный статус без их

философского обоснования. С другой стороны, педагогика является «полигоном» для приложения и апробации философских идей. Она разрабатывает пути и средства формирования мировоззрения человека.

Несомненно, наиболее тесная *связь педагогики с психологией*. Однако нужно очень четко представлять себе, что предметом исследования психологии как науки является психика и психологическая структура личности (главными составляющими которой являются сознание, деятельность, самосознание), а значит, она дает отправные данные, на которых необходимо научно выстраивать всю систему обучения и воспитания. И этим уже занимается педагогика.

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

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

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

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

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

Общая педагогика как базовая дисциплина, исследующая основные закономерности образования;

Дидактика (теория обучения), дающая научное обоснование процесса обучения

Теория воспитания, дающая научное обоснование процесса воспитания

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

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

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

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

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

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

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

Коррекционная (специальная) педагогика - разрабатывают теоретические основы, принципы, методы и формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом и социальном развитии сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих),

олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Весь категориальный аппарат педагогики можно разделить на четыре группы:

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

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

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

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

Система определяется как целостный комплекс элементов, связанных таким образом, что с изменением одного изменяются другие. **Педагогическая система** - множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Второй уровень - *общенаучная методология* - представляет собой теоретические положения, которые можно применять ко всем или к большинству научных дисциплин (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.). Так, системный подход в педагогике предусматривает необходимость рассмотрения объектов и явлений педагогической действительности как целостных систем, имеющих определенную структуру и свои законы функционирования.

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

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

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

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

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

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

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

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

- представление о методологии как системе принципов и способов построения не только теоретической, но и практической (продуктивной) деятельности;
- овладение принципами диалектической логики;
- понимание сущности педагогики как науки об образовании и основных категориях педагогики;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- освоение принципов единства образования и социальной политики, системного и целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета развивающих и воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и методов;
- стремление выявлять единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

- критическое отношение к аргументам и положениям, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики;
- проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса;
- умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы;
- осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач;
- рефлексия по поводу собственной познавательной и практической деятельности.

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

Педагогика высшей школы, её специфика и категории

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

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

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

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

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

1. Разработка теоретико-методологических основ профессионального образования и методик проведения исследований в профессиональной педагогике.
2. Обоснование сущности, аспектов и функций профессионального образования.
3. Изучение истории развития профессионального образования и педагогической мысли.
4. Анализ современного состояния и прогнозирование развития профессионального образования в нашей стране и за рубежом.
5. Выявление закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития личности.
6. Обоснование образовательных стандартов и содержания профессионального образования.
7. Разработка новых принципов, методов, систем и технологий профессионального образования.
8. Определение принципов, методов и способов управления профессионально-педагогическими системами, мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучающихся.

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

1. Формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы.
2. Установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у студентов устойчивых навыков проведения исследовательской работы на основе этой связи.

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

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

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

6. Вооружение педагогов психологическими знаниями.

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

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

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

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

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

Профессиональное развитие - развитие личности как субъекта профессиональной деятельности.

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

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

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

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

Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

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

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

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

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

Принцип - это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях,

содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Выделяют следующие **общедидактические принципы обучения**:

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

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

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

Цели профессионального образования

Цели профессионального образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить *нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих преподавателей.*

Нормативные государственные цели - это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют *общественные цели* - цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. *Инициативные цели* - это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их студентами с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития студентов, подготовленности педагогов.

Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д. Такой операциональный способ задания целей требует владения специальной методологией, которая находится сейчас в стадии разработки. Совокупность финальных целей - перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получили название модели (профили) специалиста.

Сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, занимающему данный рабочий пост в системе общественного производства. В ней, в частности, описывается назначение данного рабочего поста, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т.д.

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

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести:

- экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.);
- задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.);
- задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет «человеческого фактора» при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.). Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. Третий уровень - собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа:

- исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности);
- практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности и т.п.);
- педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Каждый из типов задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний.

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в

очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов.

Но только на основе прогностической модели можно смело приступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

Понятие «содержание образования»

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

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

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

Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования

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

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

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

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

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

Теории формального и материального образования и их односторонность

Несостоятельность прагматической теории содержания образования. Широкую известность в педагогике прошлого получили *теории формального и материального образования*. В чем же состоит сущность этих теорий и какое влияние они оказали на содержание школьного образования?

Теория формального образования ведет свое начало от Локка (XVII в.), Песталоцци, Канта и Гербарта (XVIII-XIX вв.). Сторонники этой теории придерживались *философии рационализма* и считали, что источником знаний является разум, что знания порождаются только самостоятельностью этого разума. Поэтому важнейшую задачу образования они видели не столько в овладении учащимися фактическими знаниями, сколько в развитии их ума, т.е. способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению и т.д. Исходя из этой посылки, они утверждали, что лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних - греческого и латинского, а также математики, и поэтому отстаивали преимущественно *гуманитарное, «классическое» направление образования*. В русских классических гимназиях изучались главным образом языки: русский, латинский, греческий, немецкий, французский и др. Зато не было химии и физики как особых предметов: они входили в общий предмет - природоведение. Элементы теории формального образования находят свое применение до сих пор. На ее основе, в частности, работают грамматические школы в Англии, которые, как видно из названия, ориентированы на гуманитарное образование.

В конце XVIII - начале XIX в. активно пробивает себе дорогу *теория материального образования*. Своим зарождением она обязана тому, что быстрое развитие промышленности и ее научно-технических основ поставило вопрос о подготовке людей, обладающих естественнонаучной, технической и практической подготовкой. Сторонники этой теории исходили из философии *эмпиризма* (от греч. *empeiria* - опыт). Философы-эмпирики, в частности английский философ-утилитарист (от лат. *utilitas* - польза) Г. Спенсер (1820-1903) утверждали, что познание не может выйти за пределы непосредственного опыта и что источником знаний является только опыт. Из этого делались следующие педагогические выводы: нужно вооружать учащихся преимущественно естественно-научными знаниями, а в качестве критерия для отбора образовательного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Теория материального образования составляла основу так называемого *реального направления* в школьном образовании. Так, в дореволюционной России в реальных гимназиях и реальных училищах обучение базировалось не на изучении древних и западноевропейских языков, а на усвоении естественно-научных дисциплин (математики, физики и др.), а также предметов прикладного характера, например бухгалтерского дела и т.д. В этом смысле теория материального образования была более прогрессивной, чем теория формального образования, однако и она

страдала односторонностью. Вот почему серьезные недостатки, которые были свойственны этим теориям, подвергались резкой критике со стороны прогрессивных деятелей науки.

Указывая на несостоятельность теории формального образования, английский естествоиспытатель Томас Гексли (1825-1895), например, замечал, что ее сторонники предлагали давать детям не прочные знания, а только более или менее полезный курс умственной гимнастики.

Весьма аргументировано критиковал теории формального и материального образования К.Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое формальное развитие, оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка. Каждая наука, подчеркивал Константин Дмитриевич, развивает человека своим содержанием, а не чем-либо иным. Следовательно, школа должна не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны для их дальнейшей деятельности. В то же время Ушинский считал, что нельзя подходить к усвоению науки лишь с точки зрения ее утилитарной пригодности для непосредственной жизненной практики, как этого требовали сторонники материального образования. Он утверждал, что знания, связанные с жизнью опосредованно, иногда не менее важны, чем прикладные. Древняя история, например, непосредственно не может быть приложима к практической деятельности людей, но изучать ее нужно и полезно: знание ее обогащает кругозор учащихся, создает основу для правильного миропонимания и уяснения закономерностей исторического развития.

Широкое распространение в зарубежной и особенно американской педагогике первой трети XX в. получили *прагматические* (от греч. *pragma* - действие, практика) идеи по вопросам содержания школьного образования. Известный представитель прагматизма в педагогике Джон Дьюи (1859-1952) пытался создать свою концепцию школьного образования. Он критиковал как рационализм, который, по его мнению, уводит от жизни, от фактов, от мира реальностей, так и эмпиризм, который якобы способствует отрыву человека от религии, и настойчиво внедрял в педагогику идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию *практической деятельности* детей, вооружение их умениями и навыками в различных сферах жизни.

Обучение Дьюи представлял себе как организацию деятельности детей по разрешению практических задач, взятых из повседневной жизни. Основными постулатами этой теории выступали следующие: «Заранее составленные учебные курсы не нужны»; «Материал обучения нужно брать из опыта ребенка»; «Ребенок должен определять как качество, так и количество обучения»; «Обучение посредством делания - основной метод в школе».

Таким образом, Дьюи отрицал необходимость четко очерченного содержания образования и отдельных учебных предметов в школе, не признавал важности научного образования и сводил обучение к узкому и основанному на интересах детей практицизму.

На основе этой теории его последователь Уильям Килпатрик в 20-е гг. разработал «проектную систему обучения», или *метод проектов*, суть которого заключалась в том, что, исходя из своих интересов, дети вместе с учителем проектировали решение какой-либо практической задачи, например сооружение игрушечного домика, включались в практическую деятельность и в ходе ее овладевали теми или иными сведениями по языку, математике и другим предметам. Нетрудно понять, что эта теория способствовала снижению уровня образования в массовой школе.

В последние десятилетия эти идеи подверглись резкой критике со стороны видных деятелей педагогической науки. Американские педагоги И. Адлер, Дж. Бруннер и другие указывают на то, что теория Дьюи затормозила развитие американской школы, и ведут поиски модернизации и совершенствования образования.

Все это, однако, не означает, что в педагогике прошлого по этим вопросам не было ничего полезного. Многие западноевропейские и отечественные педагоги (А. Дистервег в Германии, К.Д. Ушинский в России) выдвигали немало ценных идей, относящихся к содержанию школьного образования. Они выступали за повышение уровня образования в народной школе, за необходимость сочетания естественно-научных и гуманитарных предметов.

Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Проектируя систему методов, как одну из составляющих образовательного стандарта, важно задать также степень овладения методом. Степень овладения методом целесообразно

дифференцировать на два класса, обеспечивающих репродуктивную (получение известного результата известными средствами) и продуктивную (постановка новых целей и создание соответствующих им средств или достижение известных целей с помощью новых средств) деятельности.

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

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

Основные компоненты ГОС высшего образования

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

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

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

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

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

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

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

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

- владение системным подходом и методологической культурой познавательной, профессиональной коммуникативной, аксиологической деятельности, а также методологией гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных наук;

- знание основ научных представлений о человеческом организме, социально-психологических характеристиках человека, их самодиагностики и самопланировании развития;
- знание особенностей интеллектуальной собственности и авторского права;
- понимание роли и места в России университета в подготовке специалистов.

Требования к содержанию образования в высшей школе

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

Гуманитаризация технического образования строится на следующих принципах:

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

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

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

Фундаментализация инженерного образования включает:

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

направленных на освоение студентами рациональных методов овладения содержанием образования.

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

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

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

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

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

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

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

История становления компетентностного подхода в мировой педагогике

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода - обеспечение качества образования.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый подход (1960 - 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970 - 1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990 - 2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям.

А. В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской высшей школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструктов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструктов показывает, что один из них относится к компетентности - широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие - обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий - компетенций, третьи - характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества).

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт и при игнорировании достижений отечественной педагогике и психологии не оправдан. Следует также иметь в виду, что при научном обосновании интегральных конструктов образования зарубежные ученые опирались на работы П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Компетентностный подход - это приоритетная ориентация на цели - векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества.

Мета-качества - это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

Какие же это способности, качества и свойства личности? В современном постиндустриальном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др.

При определении структуры мета-качеств следует определиться с концептуальными положениями психологии личности.

В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью. В ней Б. Ф. Ломов выделяет три основные функциональные подсистемы:

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;

- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;

- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми.

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности. Д. Н. Завалишина вслед за Б.М. Тепловым связывает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные - с отдельными видами деятельности.

Обобщая эти два положения можно выделить две группы мета-качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;

- узкого радиуса действия - метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессии: человек - человек, человек - техника, человек - природа и др.

К первой группе качеств относятся наблюдательность, аттенционные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социомических профессий типа «человек-человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструктов следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты.

Метапрофессиональные образования становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора оптантов, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала.

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать ключевые конструкты образования.

Формирование этих конструктов у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов. Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

К ним относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- лично ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития и др.

Таким образом, компетентностный подход является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его конструкты выступают как конкретные цели общего и профессионального образования.

Понятие компетенций и компетентностей

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через обеспечение подготовки специалистов. Это положение объясняется комплексом причин, связанных с современным взглядом на задачи образования:

✓ обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

✓ достижение нового современного качества образования всех уровней; - развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса;

✓ создание новой системы ценностей и новых моделей обучения и др. Развитие цивилизации диктует необходимость периодической модернизации образования и, как следствие, изменение его ценностного содержания.

Ценности - это обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм, которые обеспечивают интеграцию знаний, помогая индивидам осуществлять одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Контуры современной цивилизации формируют принципиально новую систему ценностей. В центре ее - свободно самоактуализирующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Обращение к словарным источникам показывает, что в них приводятся термины «компетенция» и «компетентность».

В педагогической литературе исследователи чаще обращаются к термину «компетентность» (В.А. Адольф, Г.И. Аксенова, Т.Д. Андропова, В.В. Буткевич, Ю.В. Варданян, В.В. Грачев, И.Ф. Исаев, Н.Е. Костылева, Н.Е. Мажар, С.В. Мелешина, А.И. Мищенко, Н.Н. Нацаренус, Л.А. Петровская, Л.С. Подымова, Е.Г. Силяева, В.А. Слостенин, Г.М. Храмова и др.), определяя его по-разному. К примеру, В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний.

Другие имеющиеся определения компетентности (В. Ландшеер, П.В. Симонов, М.А. Чошанов) не противоречат взглядам В.М. Шепеля, но в то же время не в полной мере отражают

его суть. В частности, П.В. Симонов говорит о потенциальной готовности личности решать задачи со знанием дела, не раскрывая содержания этой готовности. М.А. Чошанов, в основном, указывает на содержательный (знания) и процессуальный компонент (умения) компетентности. В.Ландшээр под компетентностью понимает углубленное знание, состояние адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности.

Анализ психологической литературы (А.Н. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.) показывает, что в ней представлена довольно устойчивая точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки осуществления деятельности. Л.М. Митина, рассматривая структуру педагогической компетентности, выделяет в ней две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способности осуществления педагогического общения).

В.С. Безрукова, обращаясь к термину «компетентность», определяет его как владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения. А.А. Деркач с соавторами рассматривает содержательную сторону компетентности в контексте профессионализма личности педагога. Профессиональную компетентность авторы понимают как способность к решению определенного класса задач. В этой связи они выделяют несколько видов компетентности - предметную, методическую, диагностическую, инновационную и исследовательскую.

Итак, компетентность - это наличие у человека знаний и опыта в какой-либо области, т.е. это общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно он применяется к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Компетентности - это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. По нашему мнению, более правильно называть их базовыми компетентностями, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

К базовым компетентностям относятся:

- ✓ общенаучные - понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- ✓ социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- ✓ гражданско-правовые;
- ✓ информационно-коммуникационные;
- ✓ политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- ✓ общепрофессиональные - присущие группе профессий.

Компетенции - это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности - совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт - интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции, способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопрыженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;
- межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;
- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция - готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно, чтобы

научиться общению, нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Итак, компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Непроявленная компетенция остается потенциальной. В этом ее особенность. Она не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. С определенной долей допущения можно сказать, что компетенции - это интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, т. е. с конкретной реальной деятельностью. Знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности.

Компетентностный подход и компетентностная модель специалиста

Компетентностная модель - это образец системы профессиональных компетенций, обеспечивающих единство теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности. Как синоним компетентностной модели профессионала-специалиста можно использовать понятие его модели профессиональной компетентности, которая понимается нами как:

- эталонная модель, которая включает компонентный состав, структуру и содержание профессиональной компетентности специалиста;

инструмент самоизучения и самооценки, используемый как преподавателем, так и обучаемым в аналитико-диагностических и развивающих целях;

основа становления и развития профессиональной компетентности, возникающей в процессе сопоставления эталонной модели с результатами самодиагностики и саморазвития.

В процессе реализации компетентностных идей в Европе идет опора на TUNING - проект по классификации компетенций. На международном семинаре «Степень бакалавра: что это такое?» рекомендована следующая структура компетенций: универсальные компетенции; междисциплинарные компетенции; компетенции, отражающие специфику предмета; предметно-специализированные компетенции.

В составе **универсальных (ключевых) компетенций**: - **социальные компетенции** (умение нести совместную ответственность, обмен информацией, заявление о своих потребностях и интересах, проявление терпимости к другим мнениям и позициям, оказание помощи при необходимости, участие в работе в команде и др.), **познавательные компетенции** (применение различных приемов и техники учения, определение собственного типа учения, концентрация на учебе или работе, установление связи между межпредметными знаниями, нахождение источников информации и др.), **методические компетенции** (умение принимать решения, осуществлять решения, выбирать соответствующие методы решения проблемы, определять цели работы, обобщать результаты, оценивать и корректировать планы, определять временной режим работы и др.). В составе **профессиональных компетенций** - **знаниевые компетенции (базовые общепрофессиональные и профессионально-профильные)**, понимаемые как способность применять знания и умения на практике, и **технологические компетенции**, включающие в себя понимание взаимосвязи технологических элементов систем, определение требований к качеству производимой продукции и др.

Компетентностная модель профессионала-специалиста создается на основе отражения существенных характеристик и внутреннего строения его профессиональной деятельности и состоит из следующих компонентов:

- **личностные, процедурные, оперативные инварианты**, которые моделируют восполнение и сохранение личностью достигнутого уровня универсальной компетентности, его актуализацию и реализацию в социуме;

- **профессиональные варианты**, которые направляют процесс формирования субъектом учебно-профессиональной деятельности достигнутого уровня профессиональной компетенции и его реализацию в профессиональной деятельности.

Также выделяются **три уровня единства теоретической и практической готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности - оперативный, тактический и стратегический**. Оперативный уровень моделирует цикл компетенций, обеспечивающих процесс выработки тактики и стратегии становления компетентности профессионала-специалиста. В рассматриваемой модели данный цикл имеет следующее содержание:

- компетенции по актуализации субъектной профессиональной позиции и готовность к профессиональной деятельности;

- компетенции по самореализации, самоуправлению, самоорганизации профессиональной деятельности;

- компетенции по оценке, учету результатов самоактуализации субъектной позиции в профессиональной деятельности и субъектном взаимодействии.

Тактический уровень представлен в модели профессионала-специалиста через систему компетенций по реализации и восполнения готовности к его деятельности. Эта система компетенций по реализации и восполнению готовности к развитию, диагностике, профилактике, коррекции, просвещению в деятельности педагога-психолога.

В содержание стратегического уровня входят компетенции, включающие умения выработать и воплощать перспективу самореализации профессиональной компетентности.

Тема 3. Современные образовательные технологии вуза.

Понятие и критерии педагогических технологий

Понятие «педагогическая технология» в последнее время получает более широкое распространение в теории обучения.

Педагогическая технология означает **системную совокупность и порядок функционирования** всех методологических, инструментальных и личностных средств, используемых для достижения педагогических целей.

Педагогическая технология определяется как:

✓ целенаправленное использование объектов, приемов, технических средств обучения, событий и отношений в учебно-воспитательном процессе;

✓ целенаправленное структурирование и представление педагогической информации и системы организации коммуникаций в педагогическом процессе;

✓ система управления познавательной деятельности обучающихся;

✓ конструирование средств и методов педагогического процесса для решения определенных задач;

✓ планирование процесса обучения и воспитания;

✓ комплексный интегративный процесс, включающий системное соединение идей, способов организации деятельности людей, ресурсов для достижения целей образования;

✓ технология проектирования педагогических систем;

✓ методология планирования, реализации и оценивания образовательных процессов.

Понятие «педагогическая технология» употребляется на трех уровнях.

1) **Общепедагогический (общедидактический) уровень**: педагогическая технология характеризует **целостный образовательный процесс** в данном регионе, учебном заведении; здесь педагогическая технология синонимична **педагогической системе**: в нее включаются совокупность целей, содержания, средств и методов обучения и даже алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса (за исключением их самих).

2) **Частно-методический (предметный) уровень**: здесь педагогическая технология употребляется в значении «**частная методика**», т.е. совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, группы,

преподавателя (методики преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы педагога, воспитателя).

3) **Локальный (модульный) уровень:** на нем рассматриваются технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса: технология отдельных видов деятельности, технология формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология занятия, технология усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.

Чешский мыслитель, гуманист, педагог Я.А. Коменский (1592-1670 гг.) утверждал, что можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием. Его выдающийся труд «Великая дидактика» содержит комплекс технологических решений «краткого», «приятного», «основательного» обучения детей. Сюда относятся урок как форма побуждающего примерами общения, правильное распределение времени, приоритетное развитие умственных способностей и т.д.

Термин «технология» используется в педагогической литературе достаточно давно и получил множество (более трехсот) формулировок. Вот несколько примеров определения:

- Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

- Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

- Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

- Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

- Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям, так называемым *критериям технологичности*. Приведем их краткую характеристику:

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

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

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

Воспроизводимость подразумевает возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Педагогические технологии в триаде: «методология-стратегия-тактика».
Методологические технологии обучения

(по материалам книги Н.В. Борисовой «Образовательные технологии как объект педагогического выбора»)

Понятие «технология» в педагогике может рассматриваться как *категория синтетического типа*, в отличие от аналитических категорий «цели», «содержание», «форма», «методы», «средства». Теоретическая и практическая значимость *образовательной технологии* состоит в том,

что она выступает как еще один *системообразующий фактор* обучающего процесса, обеспечивая его целостность, личностную и социально-экономическую полезность. Как результат - освобождаются ресурсы для более глубокой и целенаправленной духовной ориентации всего образования.

Проведенный теоретико-методологический анализ существующих в настоящее время в теории и практике подходов к организации образовательного процесса с акцентом на одном или нескольких его параметров дает основание выбрать в качестве критерия триаду **«методология - стратегия - тактика»**, в соответствии с которой образовательные технологии можно классифицировать на:

- *методологические образовательные технологии* (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей;
- *стратегические образовательные технологии* (на уровне организационной формы взаимодействия), ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических целей;
- *тактические образовательные технологии* (на уровне методики, формы и/или метода обучения, приема), являющиеся конкретным способом достижения тактических целей образования в рамках определенной стратегической технологии

В качестве **базового критерия** классификации положена *целевая направленность* образовательной технологии любого уровня: количество участников, непосредственность общения, форма организации взаимодействия, тип доминирующей коммуникации, функция в образовательном процессе.

Можно предположить, что *использование образовательных технологий трех уровней* определяется как общим социокультурным и экономико-политическим контекстом, так и культурой образовательного учреждения, формируемой и воспроизводимой всеми участниками обучающего процесса. Особую роль в ее «выращивании» играет качество и стиль управления и личностно-профессиональные качества преподавательского состава. В этом смысле образовательная технология выступает как измеримый показатель качества управления учебным заведением.

К основным **методологическим технологиям** относятся:

- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- *проблемное обучение* (Д. Дьюи, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, В. Оконь, М.Н. Скаткин);
- *программированное обучение* (Б.Ф. Скиннер, Н. Кроудер, А.Н. Ланда, Ч. Куписевич);
- *развивающее обучение* (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин);
- *личностно-деятельностное (личностно-ориентированное обучение)* (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская);
- *проектное обучение* (Г.Л. Ильин, В.С. Леднев);
- *модульное (модульно-рейтинговое) обучение* (Дж. Рассел, Б.М. Гольдшмид, П.А. Юцявичене, К.Я. Вазина, М.А. Чошанов);
- *дифференцированное (индивидуально-дифференцированное) обучение* (Ю.К. Бабанский, Л.Я. Зорина, С.Б. Килене);
- *контекстное обучение* (А.А. Вербицкий);
- *игровое обучение* (Д.Б. Эльконин, Ж.С. Хайдаров, Н.В. Борисова, Г.П. Щедровицкий и др.);
- *концентрированное обучение* (Г.И. Ибрагимов);
- *активное обучение* (Н.В. Борисова, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, Ж. Брюнетьер, И. Асса и др.).

Модульное обучение

В настоящее время в вузах России широкое распространение получило модульное обучение (МО).

Сущность состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему комплексной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, информационный блок и методическое руководство для достижения поставленной дидактической цели».

Одним из зачинателей МО и его теоретическим разработчиком был американский педагог Дж. Расселл. Теоретические разработки Дж. Расселла в 70-х гг. XX столетия были развиты С. Курхом, Г. Оуенсом, Б. и М. Гольдшмид и успешно использовались во многих колледжах и университетах США, Западной Европы. В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х гг. благодаря трудам исследователя П.А. Юцявичене и ее учеников. К настоящему времени сложились **два подхода к понятию модуля**.

Один из них - *междисциплинарный* - характеризуется принципом соединения в систему дисциплин, необходимых при обучении специальности. Здесь модулем выступает учебная дисциплина как элемент этой системы. Основной проблемой является установление междисциплинарных связей и на этой основе - оптимальное размещение элементов внутри системы. Это нашло отражение в работах В.М. Гареева, С.И. Куликова, Е.М. Дурко и др.

Другой подход связан с разбиением отдельной учебной дисциплины на логически завершенные темы, каждая из которых является информационной частью содержания модуля. Приверженцами этого подхода стали, П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов, В.Ю. Пасквянскене, Ю.С. Тюнников, Л.А. Харисова, М.Д. Миронова, В.Ф. Башарин. Каждый модуль снабжен методическим руководством для преподавателя и студентов, комплексом вопросов, заданий для самостоятельной проработки. Усвоение контролируется проверочными тестами с использованием рейтинговой системы контроля.

Несомненная ценность модульного обучения в том, что оно дает возможность создавать *гибкие образовательные структуры как по содержанию обучения, так и по его организации*. Модульное обучение позволяет удачно сочетать в себе признаки программированного, проблемного, активного и индивидуально-дифференцированного обучения.

Анализ теоретических основ модульного обучения дает право говорить о его *преимуществах*:

- систематизация целей и содержания обучения;
- динамичность и гибкость;
- реализация деятельностного подхода путем использования технологий активного обучения;
- достижение высокой степени индивидуализации обучения посредством четкой структуризации содержания обучения и подбора методов его организации;
- модульное обучение является высокотехнологичным, что весьма расширяет границы его применения на всех уровнях образования: в школах, лицеях, колледжах, училищах, институтах, на ФПК.

Теория поэтапного формирования умственных действий

Исторически сложилось так, что теория деятельности, заложенная великими дидактами А.Н. Леонтьевым, Л.С. Выготским, нашла свое отражение в *теории поэтапного формирования умственных действий* в трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской и др. По словам Н.Ф. Талызиной, эта теория рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит обучаемого к новым знаниям и умениям. В основе лежит психологическое учение об **интериоризации**. *Интериоризация - это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую, формирование внутренних умственных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности*. Из этого следует, что обучение и воспитание можно рассматривать как процесс интериоризации.

Формирование умственных действий проходит в несколько этапов. *Первый* - предварительного ознакомления с целью обучения, создания мотивации. *Второй* - составление схемы ориентировочной основы действий (ООД). *Третий* - выполнение действий в

материализованном виде. *Четвертый* - формирование внешнеречевого действия (в устном или письменном виде) без опоры на материальные средства. *Пятый* - проговаривание про себя. *Шестой* - выполнение действий в умственном плане. Поэтапное формирование умственных действий обеспечивает интериоризацию.

Значение данной теории состоит в том, что она указывает педагогу, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства - ООД, а, следовательно, управлять самим процессом учения.

Теория программированного обучения

Возникла в начале 50-х годов XX века в США, когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления учебным процессом, считая его центральным звеном обучения. **Основная идея** программированного обучения - оптимальное управление учебными действиями обучающегося с помощью специальной программы. Программа обучения состоит из заранее намеченных последовательных воздействий, переводящих управляемый объект из исходного состояния в заданное.

Программа предусматривает систему указаний, вопросов, заданий, корректирующих процесс обучения. Программированное обучение предполагает также установление исходного уровня знаний, что необходимо для адаптации программы к уровню психологического развития обучающегося.

Программированное обучение претерпело серьезную эволюцию, пройдя через этапы линейного программирования (Б. Скиннер), разветвленного (И.А. Кроудер), смешанного. В отечественной дидактике программированное обучение разрабатывалось учеными В.П. Беспалько, Л.И. Ланда, Ч. Куписевич.

Значение данной теории состоит в том, что она дает алгоритм обучения. Но вопрос эффективности использования алгоритмов остается весьма спорным, так как создать универсальный алгоритм обучения невозможно. Итак, в резюме о программированном обучении следует отметить его *позитивные стороны*:

- мелкие дозы учебного материала обеспечивают его обязательное усвоение;
- программированное обучение обеспечивает оперативную обратную связь, индивидуализацию обучения;
- оно позволяет повысить качество управления процессом усвоения знаний.

Но при всех достоинствах, программированное обучение подвергается критике за то, что малые дозы получаемых знаний не позволяют обучающимся видеть общие цели. То тормозит формирование целостного взгляда на окружающий мир и связей между явлениями, ограничивает развитие интеллекта, творческого мышления. А самое главное, также как и теория поэтапного формирования умственных действий, не ликвидирует коренного недостатка традиционного обучения - плохого управления внутренней психологической деятельностью, не обеспечивает развитие личностных качеств обучаемых.

Личностно-деятельностное обучение

В отечественной психолого-педагогической литературе проблема личностного развития освещается многими учеными и представлена в теории личностно-ориентированного (И.С. Якиманская) или личностно-деятельностного (И.А. Зимняя) обучения. В центре такого обучения (на всех уровнях образования) находится сам обучающийся, его мотивы, цели, психологический склад: он выступает не объектом воздействий, а субъектом познавательной деятельности. Студенты вовлекаются преподавателем в различные виды деятельности с учетом их способностей и потребностей. Образуется как бы соавторство в поиске истины, что способствует развитию творческой индивидуальности каждого. Весь учебный процесс преломляется через призму личности обучающегося. Учет индивидуально-психологических особенностей осуществляется через содержание и форму самих учебных занятий. Личностно-деятельностное обучение означает переориентацию учебного процесса на постановку и решение самими студентами конкретных задач.

Проективное обучение

Исходя из идей основателя проективной психологии К.Г. Юнга и исследователя в образовании В.Х. Килпатрика, Г.Л. Ильин развивает **теорию проективного образования**.

Цель ее - формирование и развитие способностей обучающегося извлекать самостоятельно знания из информации, генерировать идеи, проекты в социальном контексте. Содержание образования выступает как проект, инициированный и определяемый самим учащимся, его потребностями и целями, способностями и возможностями.

Образование в таком понимании - это проектирование человеком своей жизнедеятельности.

Очевидно, что проективное образование - элитарное, персонифицированное, ориентирован на относительно высокий исходный уровень развития мышления обучающегося, наличие у него внутренней потребности в дальнейшем образовании, предполагает владение навыками методологического исследования. Поэтому предпочтительная сфера его применения - последипломное образование, повышение квалификации. Эпизодически оно используется на этапе преддипломной подготовки специалиста и реализуется посредством учебного проектирования, которое в определенном объеме осуществляется в процессе преподавания общетехнических и специальных предметов в виде курсовых и дипломных работ. Проектное обучение, характеризуется высокой степенью самоуправления и самоорганизации, носит контекстный характер.

Рассмотрим подробнее значение и функции **учебного проектирования**, выделив при этом учебно-познавательный и воспитательно-развивающий аспекты. В процессе учебного проектирования прежде всего осуществляется закрепление, углубление, систематизация и обобщение проектно-конструкторских умений и навыков применительно к основным (для осваиваемой специальности) производственно-техническим, технологическим, организационным и экономическим ситуациям. Учебное проектирование обеспечивает закрепление и углубление изученного материала.

Кроме того, *оно способствует*: развитию творческих способностей; технического мышления; воспитанию культуры умственного труда; стремлению к самостоятельному приобретению знаний, в целом - к самообразованию; решению профориентационных задач, воспитанию любви к избранной профессии.

Дифференцированное обучение

В противовес малой разработанности проективного обучения в отечественной психолого-педагогической литературе широко представлены теоретические и практические разработки дифференцированного обучения. Определение его можно свести к двум позициям.

Первая - связана с профессиональной направленностью обучающихся и ведет к разделению школ по направлениям будущей специальности, то есть происходит дифференциация содержания образования. Авторами такого определения являются А.Е. Бибик, Л.Я. Зорина, М.П. Кашина, Л.М. Фридман.

Принципы построения системы обучения, дифференцированной по направлениям будущей специальности:

некоторые педагоги предлагают построить эту систему по научно-теоретическим отделениям (физико-математическому, химическому, биологическому и гуманитарному).

другие считают возможным дифференцировать старшие классы по научно-техническим направлениям производственного обучения, положив в основу особенности технологических процессов.

Вторая позиция сводится к особой организации обучения, характеризующейся прежде всего принципом индивидуализации. В.И. Загвязинский считает: Цель дифференцированного обучения не столько в обеспечении необходимого уровня знаний, сколько в обеспечении наибольших сдвигов в развитии каждого.

В русской классической педагогике вопросы индивидуального подхода учащихся через дифференциацию разработал К.Д. Ушинский. Ему принадлежит идея осуществления индивидуального подхода к ученикам в условиях коллективной работы класса.

Дальнейшее развитие теория дифференцированного обучения получила в работах Ю.К. Бабанского, И.Д. Бутузова, М.Д. Виноградовой, И.М. Чередова и др. Педагоги-исследователи рассматривают индивидуально-дифференцированный подход как единство двух тенденций: индивидуализации отдельных неповторимых сторон личностей, дифференциации, повторяющихся, типичных качеств. На практике это выглядит так: Осуществив дифференциацию внутри более однородных групп учащихся, педагог осуществляет индивидуальный подход к обучающимся путем вариации учебных заданий, способов изложения учебного материала и др. с целью повышения эффективности учебного процесса.

Развивающее обучение

В то же время в педагогике известна теория обучения, внедрение которой ограничивается рамками начального образования. Это *теория развивающего обучения, ориентированная на развитие и реализацию потенциальных возможностей и способностей личности.*

Подлинно научное обоснование этой теории впервые дано в трудах Л.С. Выготского. Согласно его точки зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка, «ибо обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования».

В связи с этим Л.С. Выготский предлагает ориентировать обучение не на сложившиеся особенности умственного развития, а на еще только складывающиеся, не приспособлять содержание обучения к способностям, а вводить такое содержание, которое требовало бы новых, более высоких форм мыслей. Переход процессов мышления на новую ступень и составляет основное содержание развивающего обучения.

Л.С. Выготский сформулировал очень важное положение о двух уровнях умственного развития: уровень актуального развития и уровень, определяющий зону ближайшего развития. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, соответствующих его интеллектуальным возможностям.

Последователи идей Л.С. Выготского - Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов - сформулировали следующие дидактические принципы развивающего обучения:

- обучение на более высоком уровне трудности;
- изучение материала более быстрыми темпами;
- ведущая роль теоретических знаний, обобщений, развивающих мышление ребенка.

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания - от общего к частному, от абстрактного к единичному. Такое понимание основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов.

Итак:

- цель развивающего обучения направлена на реализацию потенциальных возможностей личности в период ее наиболее интенсивного психического развития, а именно, во время начального образования;
- важнейшее условие развивающего обучения - ориентация личности на зону ближайшего развития, что позволяет полнее и ярче раскрыться потенциальным возможностям ребенка;
- обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности; усвоение знаний представляется как процесс и результат деятельности ученика;
- достоинствами развивающего обучения являются развитие познавательной самостоятельности и творческой активности обучающегося, формирование нравственных убеждений.

Проблемное обучение

Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая поисковая деятельность обучаемых с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом принципов целеполагания и проблемности. Для этого вида обучения характерно, что знания и способы деятельности не даются в готовом виде, а являются в большей степени предметом поиска самими учащимися. Преподаватель раскрывает возможные общие направления такого поиска, отмечает ложные пути, а обучающиеся пытаются сами решить проблему с помощью эвристических подсказок преподавателя. Процесс проблемного обучения уподобляется научному поиску.

Но и в настоящее время нет единой теории проблемного обучения. И как следствие этого существуют различные точки зрения на основополагающее понятие этой теории - *проблемная ситуация*. А именно:

- ситуация, характеризующая определение психического состояния субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете.
- интеллектуальное затруднение, когда человек не может объяснить явление, факт ... известным ему способом действия ;
- явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, способов деятельности;
- начальный момент мыслительного процесса.

Основой создания проблемной ситуации служит противоречие. Важнейшим условием возникновения ситуации является наличие интереса. В педагогической литературе описано много всевозможных приемов создания. Загадки и хитрые вопросы, элементы историзма, необычное начало занятий и т.д.

Педагогами раскрыто большое разнообразие приемов создания проблемных ситуаций. При этом наиболее часто высказывается мнение, что *основополагающим принципом их создания является соответствие специфике конкретного учебного материала*. Но практическое решение определения специфики, а тем более, вопросы соответствия конкретной проблемной ситуации учебному материалу в дидактике остаются открытыми. Как отмечает А.М. Матюшкин, *«подбор проблемных ситуаций определяется случайными факторами, происходит только лишь эмпирическим путем и предоставлен, в основном, творческой интуиции преподавателя»*. В связи с этим следует сказать об *ограничениях* использования проблемного обучения: построить всю дисциплину на идее проблемного обучения весьма сложно, это связано с полным пересмотром целей и содержания обучения;

- внедрение требует значительных затрат времени преподавателя на подготовку занятий, высокий уровень его профессионализма;
- использование проблемного обучения возможно при наличии должного уровня знаний у обучающихся.

Но следует отметить и преимущества проблемного обучения:

- Оно доказательно, что способствует осознанности знаний, превращению их в убеждения;
- учит мыслить научно, диалектически, раскрывает этапы научного поиска, развивает мыслительные способности;
- эмоционально, в силу чего повышается познавательный интерес, пробуждаются творческие силы.

Особенно перспективно проблемное обучение в высшей школе, при постановке и решении студентами теоретических и практических задач, в курсовом и дипломном проектировании. Все это позволяет рассматривать проблемное обучение как одну из активных форм учебного процесса в высшей школе.

Контекстное обучение

Контекстным обучением называется обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание

будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем положено на канву этой деятельности.

Учение не замыкается само на себе, а выступает формой личной активности, которая обеспечивает формирование профессиональных умений и социальных качеств личности специалиста. Понятие контекст является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающихся в процесс познания, овладения профессиональной деятельностью. Развивая эти идеи отечественный психолог А.А. Вербицкий создал теорию контекстного обучения, а исследователь Н.В. Борисова разработала и систематизировала активные методы обучения контекстного типа.

Развиваемая концепция контекстного обучения лежит в русле теории усвоения социального опыта. Посредством активной деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека. Однако, традиционная система обучения, по мнению А.А. Вербицкого, имеет ряд противоречий. Первое и основное состоит в том, что процесс учения предполагает формирование собственно познавательной деятельности, а не профессиональной, но профессиональная должна быть сформирована в рамках и средствами деятельности учебной. Второе противоречие в том, что формы организации учебно-познавательной деятельности не адекватны формам профессиональной деятельности. Главные формы учебной работы - лекции, семинары, зачеты, экзамены и т.п. - фактически не встречаются в практической деятельности специалиста в адекватных ей формах.

В контекстном обучении учебные предметы представлены в форме в деятельности (учебной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной), благодаря чему обучающийся с самого начала вводится в нее. Вся система форм, методов и средств контекстного обучения направлена на включение всего потенциала активности студентов - от восприятия до способности активно принимать совместные решения, причем активность носит как индивидуальный, так и коллективный характер, что обуславливает формирование деловых и нравственных качеств личности будущих специалистов. Усвоение знаний студентами в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций обеспечивает превращение теоретической информации из учебной в средство профессиональной деятельности.

Концепция контекстного обучения имеет целый спектр достоинств перед традиционным обучением. Но для того, чтобы реализовать его на практике, необходимы пересмотр целей, организация нового содержания, введение иных способов и принципов управления, переосмысления мотивационных факторов, создание целостной системы форм, методов и средств активного обучения контекстного типа.

Активное обучение

Надо отметить, что к настоящему моменту накопился огромный опыт в области *активизации учебного процесса* путем внедрения методов активного обучения (МАО). К ним относятся *деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, проблемные и другие виды нетрадиционных лекций, дискуссий и т.п.*

Практика использования МАО, а также теоретическое осмысление этой проблемы нашли отражение в работах отечественных авторов: Ю.С. Арутюнова, А.А. Вербицкого, Н.В. Борисовой, А.А. Соловьевой, В.Н. Буркова, П.И. Пидкасистого, В.И. Рыбальского, А.М. Смолкина, И.М. Сыроежина, Ж.С. Хайдарова и др., а также в публикациях зарубежных исследователей, таких как И. Асса, Ж Брунетьер, К. Гринблат, Р.Г. Грэм и др.

Опыт активного обучения во всех звеньях системы профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении:

- формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы;
- давать целостное представление о профессии;
- развивать системное мышление специалиста;

- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения;

- овладевать методами моделирования, в том числе математического, инженерного и социального.

В настоящее время вряд ли можно назвать учебное заведение, в котором не использовались бы МАО. Однако их применение сопровождается определенными *ограничениями*:

- комплексное использование различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционным обучением составляет редкое явление;

- слабо налажены информирование, тиражирование разработок МАО.

Игровое обучение

Игра в широком смысле представляет собой одну из всеобщих форм практики, познания и общения людей. В ней приобретает опыт, вырабатываются навыки общения, развивается эмоциональная сфера, проявляются индивидуальные качества и способности личности. В теорию и практику игрового обучения внесли свой значительный вклад выдающиеся педагоги - К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. В настоящее время в педагогической литературе широко исследуются возможности игровых форм обучения, их эффективность, достоинства и недостатки. Игровая форма обучения заключается в организации и проведении учебных игр. Это активная самостоятельная деятельность, направленная на усвоение конкретных знаний, умений и навыков и их применение в процессе достижения целей игры.

Принципы игрового обучения:

- активность;

- динамичность;

- занимательность;

- коллективность;

- имитационное моделирование явлений окружающей или воображаемой действительности;

- исполнение ролей, основанное на игровом моделировании человеческой деятельности;

- обратная связь;

- проблемность;

- результативность, которая позволяет представить учебную игру как продуктивную деятельность.

В класс учебных игр можно объединить три основных вида: **имитационные, символические и исследовательские.**

Первые хорошо известны из психолого-педагогической литературы по деловым и управленческим играм (В.Н. Бурков, А.Г. Ивановский, А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Г.П. Щедровицкий, В.М. Ефимов, В.Ф. Комаров, Р.Ф. Жуков, В.И. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин и др.). Наибольшее распространение в практике вузовского обучения получили деловые игры, представляющие собой воссоздание содержания, условий и технологий будущей профессиональной деятельности, ее предметного и социального контекстов.

В последнее время все чаще предпринимаются попытки к созданию учебных символических игр, основанных на предметных знаниях фундаментальных дисциплин. Очевидно, что масштаб применения символических игр намного шире, чем у имитационных (деловых, управленческих). Они имеют практически неограниченную сферу теоретической деятельности и могут успешно применяться при изучении других фундаментальных дисциплин. При этом каждая учебная игра сохраняет актуальность в течение многих лет.

Игровая форма обучения - наиболее удачное и перспективное педагогическое нововведение последних лет. В процессе учебной игры развивается целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно

тем, что не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения.

Концентрированное обучение

В современной психолого-педагогической литературе можно встретить термин *концентрированное обучение*. Г.И. Ибрагимов дает ему следующее определение: это особая технология организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения занятий в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели (подобное обучение называют погружением в предмет, но, на наш взгляд, термин концентрированное обучение точнее отражает суть явления).

Цель этого метода состоит в повышении качества обучения и воспитания учащихся через создание оптимальной организационной структуры учебного процесса, сближение обучения с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия.

Его признаки: непрерывность процесса познания и целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений); единовременная продолжительность изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающая их прочное усвоение; сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин; ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, ответственности, творческой активности учащегося; вариативность и комплексность применяемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности учащихся и педагогов; сотрудничество педагогов и учащихся, учащихся между собой.

Автор разработал технологию реализации концентрированного обучения в практике учебного процесса, предложив три модели организации.

Первая модель предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета.

Вторая модель концентрированного обучения предполагает укрупнение только одной единицы - учебного дня, сокращение количества изучаемых предметов, до одного - двух. Однако число дисциплин сохраняется в соответствии с учебным планом и графиком его прохождения. Основной организационной единицей при этой модели становится учебный блок. Учебный день состоит из двух - трех блоков, а блок включает в себя последовательность основных форм организации обучения: лекция - с. р. - практическое занятие - зачет.

Третья модель концентрированного обучения предполагает одновременное и параллельное изучение не более двух - трех дисциплин, образующих модуль. При объединении предметов в модуль следует руководствоваться принципами преемственности, межпредметных связей.

Преимущества:

1. обеспечивается углубленное и прочное усвоение учащимися целостных, завершенных блоков изучаемого материала;
2. становится возможным дифференциация и индивидуализация обучения, его связь с будущей профессией;
3. так как доминантное содержание деятельности при концентрированном обучении не меняется, то создается длительная установка на изучение предмета, что благотворно влияет на мотивацию учения.

К недостаткам концентрированного обучения нужно отнести: полный пересмотр учебных планов, расписаний занятий и т.д.

В практике деятельности вузов в настоящее время используются в той или иной степени все методологические образовательные технологии. Доминирование какого-либо конкретного подхода определяется типом учебного заведения (техническое, гуманитарное, педагогическое), целями подготовки специалистов определенных профессий, приверженностью руководителей и преподавателей к отдельным педагогическим концепциям.

Стратегические технологии: технологический подход к организационным формам обучения

К основным **стратегическим образовательным технологиям** целесообразно отнести: игровые процедуры (*разыгрывание ролей, игры различного типа*): исследовательские (*игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, исследовательская работа, подготовка письменных аналитических работ*); тренинговые (*тренинги разного типа*); дискуссионные; лекционные; семинарские, практику (*лабораторные работы, стажировка, учебно-профессиональная деятельность*); процедуры активизации творческой деятельности; процедуры самоуправления (*индивидуальная и групповая самостоятельная работа*).

Стратегическая образовательная технология - организационный процесс, характеризующийся определённым типом деятельности её участников, функцией в образовательном процессе и ориентированный на достижение стратегических целей образования.

При этом **критериями выбора конкретных стратегических технологий** являются:

- доминирующий тип развития, выступающий в качестве цели образования (духовное, интеллектуальное, личностное, поведенческое, деятельностное, коммуникативное, физическое, эмоциональное);;

- ступени и стадии реализации образовательного процесса внутри уровней образования

- тип образовательного заведения;

- психолого-педагогические закономерности и медицинские показатели обучающихся.

Тактические технологии: технологический подход к методам обучения

Тактическая образовательная технология - конкретная разновидность реализации организационного процесса в рамках одной стратегической технологии, направленная на достижение тактических целей образования и отличающаяся стилем, продолжительностью, типом коммуникации и другими параметрами

Критериями выбора тактических технологий являются:

- педагогическая квалификация педагогов;

- специфика учебного материала;

- индивидуальные особенности обучающихся;

- материально-технические условия обучения;

- особенности взаимоотношений между педагогами, между педагогами и руководителями кафедр, факультетов, других подразделений.

В современных условиях большой интерес вызывают тактические технологии активного обучения. Остановимся на них подробнее.

Активное обучение - опора не только на восприятие, память и внимание, и, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление слушателя. Теоретический анализ многообразного опыта его использования показывает, что отличительными особенностями активного обучения по сравнению с традиционным являются:

✓ принудительная активизация мышления и поведения обучаемых, что предполагает со стороны преподавателя создание таких условий, в которых обучаемый пассивен;

✓ активность обучаемых (все ее виды) сопоставима с активностью преподавателя;

✓ взаимодействие обучаемых между собой и/или с преподавателем;

✓ повышенная степень мотивации, эмоциональности, творческий характер занятий;

✓ приобретение и/или развитие профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений в сжатые сроки;

✓ наличие предпосылок для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения учебного материала.

В основу классификации положено два признака:

- наличие модели (предмета или процесса деятельности) и

- наличие ролей (характер общения обучаемых).

По признаку воссоздания (имитации) контекста профессиональной деятельности, ее модельного представления в обучении все технологии активного обучения делятся на **имитационные** и **неимитационные**.

Неимитационные технологии не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятий, применения технических средств и обеспечения преподавателя и слушателей. К неимитационным технологиям относятся проблемные лекции, семинар-дискуссия с мозговым штурмом или без него, различные дидактические игры, выездное практическое занятие, программированное обучение, письменные работы различного типа, стажировка без выполнения должностной роли.

В основе **имитационных технологий** обучения лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, то есть воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы слушателей с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды контекста и формировать опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Имитационные технологии делятся на **игровые** и **неигровые**. Неигровые технологии представлены большой группой конкретных ситуаций (КС), (кейс-стади) представляет собой изучение и принятие решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент. Этот метод развивает аналитическое мышление слушателей, позволяет выбирать критерии нахождения оптимального решения.

Различают четыре вида КС: *ситуация-проблема*, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; *ситуация-оценка*, в которой дается оценка принятым решениям; *ситуация-иллюстрация*, служащая примером при изучении курса, темы; *ситуация-упражнение*, в которой учатся решать задачи, используя метод аналогии.

По способу представления различаются следующие виды КС: *классическая ситуация*, «живая», *инцидент*, *разбор служебной документации* и *действия по инструкции*. Выбор вида конкретной ситуации зависит от характера целей изучения темы, уровня подготовки обучаемых, наличия иллюстративного материала, технических средств, компьютеров.

К игровым имитационным технологиям можно отнести:

- стажировка с выполнением должностной роли,
- имитационный тренинг с использованием тренажеров различного типа,
- разыгрывание ролей (инсценировки)
- игровое проектирование,
- деловые игры,
- инновационно-деловые игры
- инновационные игры.

Стажировка с выполнением должностной роли предполагает исполнение под контролем преподавателя определенных профессиональных действий в реальных условиях.

Имитационный тренинг направлен на отработку навыков по работе с различными техническими средствами и устройствами.

Разыгрывание ролей (инсценировка) представляет собой игровой способ анализа конкретной ситуации, в основе которой лежат проблемы взаимоотношений и поведения людей. Этот метод направлен на развитие поведенческих умений как социального, так и профессионального характера.

Игровое проектирование представляет собой разновидность процедуры, суть которой состоит в разработке инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов, базирующейся на сочетании индивидуальной и совместной работы обучаемых.

Наиболее сложной, синтетической формой активного обучения является *деловая игра*, представляющая собой имитационно-игровое моделирование функционирования социально-экономических систем и/или их элементов и деятельности занятых в них людей. Она происходит в форме ролевого взаимодействия по установленным правилам в условиях неопределенности или конфликта принятия решений, направленных на достижение желаемого состояния объекта управления.

Технология контроля образовательного процесса

Регуляция процесса осуществляется не только с учетом конечного продукта, но и на основании сведений о процессе получения этого конечного продукта. Такое управление позволяет выделить следующие структурные компоненты:

- 1) указание цели управления;
- 2) установление исходного состояния - управляемого процесса;
- 3) определение программы воздействий, предусматривающей основные переходные состояния процесса;
- 4) обеспечение получения информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса (обеспечение систематической обратной связи);
- 5) обеспечение переработки информации, полученной по каналу обратной связи, выработки корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализации.

Применение данной структурной схемы предполагает разработку двух видов программ управления качеством образования: основной и корректирующей (регулирующей). Основная программа составляется на уровне проектирования процесса обучения, с учетом всех его особенностей. Программа регулирования вырабатывается только в ходе процесса обучения на основе анализа данных, получаемых по каналу обратной связи.

Общие принципы диагностирования обученности:

1. Объективность заключается в научном обоснованном содержании диагностических тестов, диагностических процедур, равно, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивании знаний, умений.
2. Принцип систематичности - необходимость проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса от начального восприятия знаний и до их практического применения.
3. Принцип наглядности (гласности) заключается прежде всего в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям.

Выделяют следующие виды контроля:

- предварительное выявление уровня знаний (функция - определение знания важнейших элементов курса, направленное на устранение пробелов);
- текущая проверка (тематическая) (функция - способствует упрочнению знаний);
- повторная проверка (тематическая) (функция - способствует упрочнению знаний);
- периодическая проверка по устному разделу или теме урока (функция - систематизация и обобщение);
- итоговая проверка проводится в конце каждой четверти и по завершению учебного года;
- комплексная проверка (функция - диагностирование качества реализации межпредметных связей).

Методы контроля - это способы деятельности педагога и обучающегося, в ходе которой выявляются усвоение учебного материала и овладение обучающимися требуемыми знаниями, умениями и навыками.

Устный опрос - наиболее распространенный метод контроля знаний учащихся.

Различают фронтальный, индивидуальный, комбинированный опрос.

Письменная проверка наряду с устной является важнейшим методом контроля знаний, умений и навыков учащегося.

Применение этого метода дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми учащимися группы, определить направление для индивидуальной работы с каждым.

Практическая проверка позволяет выявить, как учащиеся умеют применять полученные знания на практике.

Самоконтроль и самопроверка. Самоконтроль активизирует познавательную деятельность учащегося, воспитывает сознательное отношение к проверке, способствует выработке умений находить и исправлять ошибки.

Открытое и дистанционное образование

В современном образовании присутствуют две основные тенденции:

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

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

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

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

В России датой официального открытия эпохи дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ №1050 Министерства Образования РФ, позволяющий проводить эксперимент в этой сфере. А неофициально - еще в апреле 1992 года совместно с Открытым Британским Университетом был учрежден Международный центр дистанционного обучения «Линк», а осенью того же года были открыты региональные центры в 15 городах страны.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дистанционное обучение отличаются от традиционного следующие основные черты:

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

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

- *параллельность* - обучение происходит без отрыва от производства;

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

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

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

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

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

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

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

- *интернациональность* - дистанционное обучение способствует экспорту и импорту образовательных услуг.

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

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

- построение программ обучения из образовательных модулей;
- установление для каждого модуля определенных образовательных кредитов, из которых складывается образовательный стандарт на освоение программы подготовки и переподготовки обучаемых;

- предоставление обучающимся возможности определения собственной образовательной «траектории» в открытом образовательном пространстве.

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

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

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

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

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

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

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

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что в образовательном пространстве России появилась новая система образования - дистанционное образование. «**Дистанционное образование**» можно определить как целенаправленный, организованный процесс интерактивного

взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, и реализуемый в специфической дидактической системе, включающей в себя элементы (подсистемы): цель; содержание; обучающие, обучающиеся, методы, средства; формы; материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое, идентификационно-контрольное и маркетинговое обеспечение учебного процесса».

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

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

Эта форма получения образования позволяет:

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

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

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

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

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

- дистанционное образование, базирующееся на современных информационных технологиях, является одним из источников повышения эффективности системы подготовки преподавателей, повышения квалификации и переподготовки преподавателей;

- дистанционное образование, которое может реализоваться через систему курсов подготовки по информационным технологиям, повысит общий уровень информационной культуры преподавателей высшей школы, а через них и преподавателей средних школ, и будет способствовать дальнейшей информатизации образования;

- дистанционное образование преподавателей ускорит вхождение вузов и школ в мировое информационное пространство.

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

Тема 4. Психология высшей школы.

Особенности развития личности студента

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18- 20 лет - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало "экономической активности", под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Период обучения в вузе для молодых людей является сензитивным в восприятии нового, он является периодом личностного становления и карьерно-профессионального самоопределения. Ориентация на самопознание и самоопределение данного возраста определяют возможность появления новообразований в социальных контактах.

Формирование в процессе профессионального обучения ясного представления о своих потенциальных возможностях в сфере карьерно-профессиональной деятельности позволяет студенту определить оптимальное направление в освоении социально-профессионального пространства, ту сферу карьерно-профессиональной активности, которая соответствует его личностным особенностям.

Первостепенная задача высшей школы – помочь овладеть студентам средствами и способами мышления и деятельности. Профессиональное образование является, как известно, основной

стадией специализации, профессиональной подготовки. От качества организации процесса обучения на этой стадии во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нестандартные проблемы в производственных и коммуникативных ситуациях, а также его субъектное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми. Содержание образования, как важнейшего фактора экономического и социального прогресса, должно быть направлено на обеспечение карьерно-профессионального самоопределения личности, формирование профессиональной готовности и готовности к планированию карьеры, создание условий для ее самореализации, должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира. В связи с этим, единая цель образовательной системы на всех ее уровнях и этапах – создание условий для всестороннего развития личности – приобретает особое звучание на данной образовательной ступени.

Исследования показывают, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.). Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

При массовом переходе на многоуровневую структуру подготовки в вузе специалистами отмечается, что для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний, умений и навыков и изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, умений, навыков, а также учесть интересы студентов в карьерно-профессиональном самоопределении и самореализации.

И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения: высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решением задач профессионального и карьерного самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути, приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения, навыки, компетенции, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т.д.).

Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта.

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон и др.) [8; 81]. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (целям, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

И.С. Кон, анализируя закономерности развития в юношеском возрасте, отмечают и возникающие трудности:

- психологические, связанные с проблемой формирования временной перспективы;
- социальные, связанные с материальными проблемами, неясностью перспектив развития общества;
- педагогические, связанные с формированием профессиональных знаний, умений и навыков и способов деятельности.

Ключевым новообразованием юношеского возраста является профессиональное самоопределение. Рассмотрение процесса профессионального самоопределения как части личностного развития связано с такими понятиями, как жизненная перспектива, жизненный план. Данные конструкты характерны и разворачиваются в полной мере в период ранней юности, когда возникновение новой социальной ситуации развития приводит к формированию новой и основной для этого возраста потребности – потребности в жизненном самоопределении, а, следовательно, и в профессиональном.

Так, анализируя процесс профессионального становления личности, Э.Ф. Зеер считает, что актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями (окончание школы, учебного заведения профессионального образования, повышение квалификации и т.д.), при этом ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Таким образом, профессиональное самоопределение – это избирательное отношение к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии, которое осуществляется в течение всей профессиональной жизни и является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самоактуализации.

Необходимым условием успешного самоопределения является сознание того, что "я сам" выбрал профессиональный путь. Но процесс профессионального самоопределения этим актом не заканчивается. Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития». До того, как человек не проверит свои возможности в ходе профессиональной деятельности, либо ситуациях, максимально приближенных к таковой, не сформирует к себе как к субъекту труда устойчивого положительного отношения, об успешности процесса профессионального самоопределения говорить достаточно трудно.

При этом смысл самоопределения П.Г. Щедровицкий видит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность.

Другими словами, профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом. В течение всей профессиональной жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения. Этот процесс выражается в том, что расширяется образ профессионала, корректируется в ходе самоанализа принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии и себя в ней и т.д.

Та же мысль прослеживается в работах Е.А. Климова, который рассматривает профессиональное самоопределение как процесс, осуществляемый на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе социальных отношений). Данные уровни, на наш взгляд, отражают последовательность этапов профессионального самоопределения, при этом второй должен выступать логическим продолжением и результатом первого.

Таким образом, профессиональное самоопределение представляет собой непрерывный, не ограниченный временными рамками процесс, и является сущностной характеристикой и основным механизмом процесса профессионального становления молодого человека, обеспечивающим его саморазвитие, самореализацию и самоосуществление в профессиональной

деятельности. Процесс профессионального самоопределения также включает в себя развитие профессионального самосознания личности.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно выражаясь, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т.е. быстро и активно сосредотачиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должны быть безупречны.

Качества ума, необходимые для овладения естественными профессиями, должны быть хорошо сформированы уже ко времени поступления в вуз.

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень социальности, т.е. недостаточно развитое умение общаться с людьми. Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов-математиков. Значит, интровертированность - необходимое условие успешного обучения в вузе, и ее также следует включить в структуру специальных способностей абитуриентов естественных факультетов. Обнаружена еще одна характерная черта личности студентов этих специальностей - самооценочные суждения у них (особенно о своих социальных свойствах) в основном неадекватны. Себя они знают плохо и в этом плане нуждаются в помощи.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров - высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта.

По экспериментальным данным оказалось, что пространственные представления достигают высокого уровня развития уже у первокурсников. Этот уровень является индивидуальным максимумом к моменту поступления в технический вуз и в процессе обучения развивается очень незначительно. Значит, при поступлении в технический вуз абитуриент должен обладать высокой способностью к пространственным представлениям. Очевидно, это качество больше зависит от

природных свойств индивида в отличие от других умственных способностей, например, понятливости, сообразительности и т.п.

За время пребывания в вузе у будущих инженеров развиваются такие свойства личности, которые характеризуют положительное отношение к социально принятым нормам, усиливается интровертированность личности, что сопутствует, как правило, интенсификации умственной деятельности и повышению ее эффективности. Однако будущим инженерам свойственна узость познавательных интересов. Так, у них снижено внимание к политической жизни страны, еще меньше их увлекают философские проблемы.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает совершенствование контроля за знаниями студентов. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Не случайно часть студентов не умеют работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра. Для усиления контроля за учебой студентов в течение каждого семестра устанавливаются три срока, к каждому из которых преподаватель обязан лично сообщить в деканат о текущей успеваемости своих питомцев.

Информация, полученная деканатами, распределяется по степени ее важности и содержанию и используется ими непосредственно или передается кафедрам и общественным организациям для оказания помощи отстающим студентам, поощрения успевающих, наказания нерадивых. Деканатам и кафедрам, по представлению преподавателей, дано право освободить регулярно работающих и хорошо успевающих в течение семестра студентов от зачетов и экзаменов, перевести их на индивидуальный график обучения.

Еще в школе формируется своего рода «психология тройки», стремление «учиться не уча». Этот настрой переходит и в вузы. Уверенность в том, что учеба на «тройки» не помешает стать настоящим специалистом, растет от курса к курсу.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д. Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно, не может учитывать индивидуальный темп усвоения учебного материала каждым студентом, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления. Преподавателям труднее заметить изменения психических состояний студента в стрессовых ситуациях, к примеру, зачета или экзамена, уже хотя бы потому, что им не с чем сравнивать их - при слушании лекции студент "растворен" в общей массе аудитории. Не случайно многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия деятельности их в вузе - это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны.

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники - к академической работе. Задача студенческой группы - не поиск усредненного

варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условий для общей оптимальной деятельности.

Во всех вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей вуза и выпускниками, прославившими его; организация консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-первокурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс - период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс - начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс - первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс - перспектива скорого окончания вуза - формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III-IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;

- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента - диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию - образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек-Человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей, и т.д.

По Е. А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура; 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; 10) умение решать нестандартные ситуации; 11) высокая степень саморегуляции.

Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа «Человек-Человек». Входящая в данный тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

«Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку - интереса «просто так» (Е.А. Климов).

По А. К. Марковой, структура профессионально необходимых свойств педагога может быть представлена следующими блоками характеристик.

- объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
- субъективные характеристики: психологические позиции, установки, личностные особенности.

К важным профессиональным качествам, согласно А. К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения:

1. Дидактические способности - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, - возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное - простым, непонятное, неясное - понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности - способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности - способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. Организаторские способности - это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности - способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или прогностические способности) - это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко

реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой и ее школой, доказывает, что педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Первый уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, - перцептивно-рефлексивные способности - включает «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся и школьных требований; чувство меры, или такта, и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, - проективные способности, соотносимые с чувствительностью, к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Отсутствие каждой из указанных способностей есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н. В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н. В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, ответственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид - это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй - конкурентоспособность.

Под собственно способностями (терминальными способностями) Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т.е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще. В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В. А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и

реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Аминов называет инструментальными способностями, которые делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные. Последние, по Н. А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, attentionные, имажинативные (представления) способности. Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности предполагает преобладание в своей структуре сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов).

Важным свойством педагогической деятельности является сопротивление «синдрому эмоционального сгорания» или психофизиологического истощения.

С ссылкой на Е. Малера, Н. А. Аминов приводит перечень основных и факультативных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативная установка к клиентам; 5) негативная установка к работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия); 12) чувство вины. Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойствен только людям, в силу профессии интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что «синдром эмоционального сгорания» сказывается сильнее у учителей, проявляющих профессиональную непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предопределяется индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обуславливают и сам синдром сгорания.

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной (физиологической диспозиции) и морфологической основы (задатка). Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, предрасполагающих к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, по мнению Н. А. Аминова, должна осуществляться на трех уровнях.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так как именно они обеспечивают их конкурентоспособность относительно других учителей, поскольку для достижения более высоких результатов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Н. А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая: а) тестовые методики для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); б) тестовые методики для определения педагогического потенциала (шесть тестов); в) методики для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

Выделяют (И.А. Зимняя) три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. Первый план соответствия - предрасположенность или пригодность в

широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек-Человек» (например, тугоухость, косноязычие, и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии - его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа «Человек-Человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Включаемость предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета, включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида - темперамент, задатки и т.д.; 2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности - социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую, 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (более чем для 85% студентов педагогического вуза, по данным Н. В. Кузьминой, характерен этот мотив). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития - призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников» (Н. В. Кузьмина).

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются

способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые - планированием своей профессиональной карьеры.

Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика. Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо формально-деловой. Стиль и эффективность деятельности учителей типа X и типа Y существенно различаются.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению) либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой – количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам. Хороший учитель - это тот, у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с

педагогами-экстравертами. Исследования А. Реан обнаружили интересную особенность: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное совершенствование с развитием «самоуверенности» (а напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенным), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением «самоуверенности», тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.

Мастер педагогического труда - это прежде всего высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Существует два вида результатов педагогической деятельности: один из них - функциональные продукты деятельности (урок, занятие, методика и т.п.). Другой (и главный) - психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). Главным, конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей, знаний и навыков

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности, а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. Хотя педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания, очень мало, но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующее известные методы и методики, в той или иной мере является результатом творчества. Создание новой системы из известных элементов - уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода, так как урок - это всегда разное социально-психологическое состояние группы, разные индивидуальности и соответственно разные схемы проведения урока, разные методы обучения.

Ю.К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать 6 основных параметров: закономерности и принципы обучения; его цели и задачи; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей.

Сущность и генезис педагогического общения

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение - совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педобщения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

Гуманизация обучения как основа педагогического общения

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью - суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на

равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель-студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического - к диалогическому общению никогда не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так и у студента. В содержание понятия «коммуникативное ядро личности» входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении.

Эти свойства отражают опыт общения личности с разными категориями людей, как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и формировать положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, участнике общения - личность, столь же значимую, как и он сам.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры.

Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения.

У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель-студент» и всего обучения в целом.

Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение - негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Диалог и монолог в педагогическом общении

Диалог и монолог показывают диаметрально противоположность форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом являются ученик, студент, класс, группа. Во втором - субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество - двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель - студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Содержание и структура педагогического общения

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью.

Содержание общения составляет обмен информацией. Но этим общение не исчерпывается. Важнейшей стороной общения является стремление запечатлеть облик одного человека в другом, транслировать себя в другого через совместную деятельность. Это уже личностное общение.

Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с другими, обсудить какие-то события, волнующие обе стороны. Это - личностное взаимодействие в совместной деятельности преподавателя и студента, И в этом смысле общение выступает как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач. Без организации продуктивного общения преподавателя и студенческого коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога вуза.

Общение выступает в трех аспектах:

во-первых, как средство решения учебных задач;

во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;

в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования.

Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики.

Педагогическое взаимодействие - процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависят успех лекции, качество знаний, взаимный контакт.

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Исследования проблем коммуникации в учебном процессе дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

а) педагогическим целям и задачам;

б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;

в) творческой индивидуальности самого педагога;

г) индивидуальным особенностям студентов;

д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения. «Учение - это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения», - отмечал В. А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

а) конкретизация спланированной модели общения;

б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;

в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.

2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания.

3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты.

4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.

6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза - формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения ведомый-ведущий;
- 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом:

- ✓ взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- ✓ формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;
- ✓ ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- ✓ использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов: увлеченности наукой, предметом; стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства.

Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для вуза противоречия: наука и преподавание тянут в разные стороны. А они из центробежных должны превратиться в центростремительные силы.

Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу разворачивания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- ✓ включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- ✓ создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- ✓ совместная научно-исследовательская работа;
- ✓ совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- ✓ участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»).

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

Тема 5. Психологические закономерности развития личности студента

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт - процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет - это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В. Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов - от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т.п.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

Юность - пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Опираясь в основном клиническими данными, Э. Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Этап «моратория» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Достигнутая зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15-18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрывать» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» - «представляемое Я». С суждениями типа: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» - юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой.

Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Повторяем, что успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание - функция регуляции познавательной деятельности.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношение к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.

Одной из основных задач работы с первокурсниками является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

Типология личности студента

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

К первой категории в том числе относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем.

Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять, «куда я попал» и «кто меня окружает». «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», - это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет «война» за право лидерства, поиск «своих» людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям. Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза. В вуз приходят совершенно различные люди с разными установками и разными «стартовыми условиями».

В этом отношении очень интересен анализ исследований студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы.

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней - самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26% от общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой - задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» - они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

С появлением «коммерческого» набора в вуз в него пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального

выбора (62-77%), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10%, чем у «бюджетников»). Эти студенты, вдохновляемые примером родителей-предпринимателей, без страха глядят в будущее, имеющее для них четко прорисованную профессиональную перспективу.

Следует выделить несколько больше типов современных студентов, чем простое деление на «бюджетных» и «коммерческих», причем эти типы встречаются и в той и в другой из описанных групп.

Первый тип условно можно назвать «предпринимателем». Этот студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по службе, заниматься руководящей, организаторской деятельностью, он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен к своему учебному заведению, лучше знает специфику профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у него более развиты (по самооценке) такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая адаптация и легкая вживаемость в новые условия.

Второй тип с той же долей условности называют «эмигрант». Высшее образование «эмигранты» в большей мере получают для того, чтобы свободно овладеть иностранными языками, получить возможность обучения, работы за границей. Они уверены в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в возможности вуза дать им подготовку на необходимом уровне. У них хорошо развиты (по самооценке) индивидуализм, жизненный оптимизм, легкая вживаемость в новые условия.

Обоим этим типам противостоит «традиционалист». Он ценит хорошее образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы получить диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее - предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия, жизненный оптимизм.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяют пять групп студентов.

К первой группе относятся студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них - необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний.

Ко второй группе относятся студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности - лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют.

К третьей группе относятся студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, и

только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана.

К четвертой группе относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы.

К пятой группе относятся лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», им помогают товарищи, и зачастую они дотягивают до диплома.

Среди отличников можно выделить лишь три подтипа: «разносторонний», «профессионал», «универсал». Наиболее распространен среди отличников первый подтип. Это студент любознательный, инициативный, с широким кругозором. Он изучает не только первоисточники, рекомендованные учебными программами, но систематически читает литературу сверх программы и по смежным дисциплинам. Мотивом деятельности данной категории отличников, как правило, служит неудержимое стремление к познанию, им нравится сам процесс узнавания нового, неизведанного, решения сложных задач.

Отличники, ориентирующиеся на профессию, концентрируют свое внимание главным образом на профилирующих предметах, осваивая общеобразовательные предметы более поверхностно, хотя и стараются не опускаться ниже "5". Выделяют «узкого» отличника, изучающего программный материал только в объеме лекций, учебника и обязательных первоисточников. Как правило, к последнему варианту относятся студенты со средними способностями, но с сильно развитым чувством долга, «одержимые». Такие студенты нередко очень хорошо осознают значение разносторонних знаний для полноценной профессиональной деятельности, но им просто не хватает времени для того, чтобы изучать еще что-то сверх программы. Среди «узких» отличников могут встретиться иногда и такие студенты, учебно-познавательная деятельность которых стимулируется эгоистическими интересами (самоутверждение, карьера).

К категории «отличников-универсалов» относятся студенты, сочетающие положительные стороны «разностороннего» и «профессионала». К сожалению, таких студентов, отличающихся огромным трудолюбием и вместе с тем исключительно одаренных, талантливых, с блестящими природными способностями (в первую очередь с отличной памятью, обогащенной в школьные годы), встречается не так уж много.

Среди «хорошистов» можно выделить два подтипа: 1) студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые. В большинстве случаев они учатся неровно, по профилирующим предметам у них могут быть и отличные оценки, в то время как по общеобразовательным иногда даже «три»; 2) студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием. Как правило, они учатся ровно по всем предметам. Представители этого подтипа старательно записывают все лекции, но нередко отвечают только по конспектам, учебнику или обязательному первоисточнику.

В зависимости от успеваемости среди троечников можно выделить несколько подтипов: 1) не адаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники. Практика показывает, что продуманная система работы по адаптации первокурсников еще только складывается, этот процесс зачастую протекает стихийно, курс «Введение в специальность» проходит стадию становления; 2) не способные к восприятию качества или логики изложения предлагаемого материала. Ключи помощи таким студентам в руках кафедр и преподавателей - применение научной организации учебного процесса, совершенствование качества преподавания, осуществление индивидуального подхода к обучению и т.д.; 3) допустившие ошибку в выборе

профессии, что заставляет думать об улучшении работы по профориентации школьников и отборе поступающих в вузы; 4) недобросовестно относящиеся к учебе. Как правило, это студенты, представляющие свою будущую деятельность (и жизнь) легкой и беззаботной, не требующей особых знаний и умений. Поэтому в вузе они настроились не на труд, а на отдых и развлечения, стремятся «прийти к диплому» с наименьшим напряжением сил. Они нерационально используют время, ловчат, занимаются только во время сессии, стараются обмануть преподавателя во время экзаменов (шпаргалки и т.д.).

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, были выбраны 4 группы качеств, которые должны наиболее полно, по мнению В. Т. Лисовского, характеризовать студента, а именно ориентацию на:

- 1) учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
- 3) культуру (высокую духовность);
- 4) коллектив (общение в коллективе).

Разработанная В. Т. Лисовским типология студентов выглядит следующим образом:

1. «Гармоничный». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.

2. «Профессионал». Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него - хорошая учеба. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.

3. «Академик». Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на "отлично". Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.

4. «Общественник». Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. «Любитель искусств». Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.

6. «Старательный». Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7. «Середняк». Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.

8. «Разочарованный». Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.

9. «Лентяй». Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10. «Творческий». Ему свойствен творческий подход к любому делу - будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. «Богемный». Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом "модными" течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных клубов.

Изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки, характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии. Для выявления всего этого широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. На основе такого изучения осуществляется дифференцированный подход к студентам. Выявляются трудности в учебе и практической работе, предпочтение учебным дисциплинам и видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности.

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, состоящим личности и коллектива по осуществлению управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение - обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием. Студенческая деятельность в целом не относится к сфере материального производства. Основное в деятельности студента - учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности - книги, лабораторное оборудование и т.д.; для деятельности студента характерна интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.).

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как обучаемость. Под этим понятием подразумеваются личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т.п.) и весь интеллектуальный потенциал человека.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая в свою очередь определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т.п.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище и т.д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т.д.). Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Потребности могут быть ясно осознанными и неосознанными или осознанными лишь частично. Стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать эрудированным и культурным человеком - это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. Можно выявить мотивы (М) учебной деятельности: М1 - направленность на приобретение знаний; М2 - направленность на получение профессии; М3 - направленность на получение диплома. Среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин - на получение диплома.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью мы объясняем тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют «штурм», который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии (М2) и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делят изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

В процессе работы со студентами педагог должен учитывать не только уровень и структуру мотивации, но также энергетический, умственный потенциал и целый ряд жизненных обстоятельств. Так, если у студента большой перерыв в учебе или он с трудом адаптируется к новой форме обучения, задача педагога будет состоять в том, чтобы научить студента оптимальной организации труда. При хороших же потенциальных возможностях, высокой интеллектуальной лабильности студента, которая служит критерием хорошей обучаемости, педагог имеет основания предъявить к нему более высокие требования, апеллировать к его волевым качествам.

Одной из важных потребностей является потребность в общении. В общении студенты познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями.

Также одной из важнейших потребностей личности является потребность в достижениях. Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются

известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей. Данные исследований показывают, что повышение эффективности деятельности студента связано прежде всего с развитием их духовных потребностей в соответствии с требованиями обучения в вузе и будущей профессии.

Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления направленности студента в будущее. Важным элементом направленности личности являются интересы, разнообразные по содержанию к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т.д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает у него активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Возникновение глубоких и устойчивых интересов студентов к учению, различным предметам является важным условием успешного формирования их личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной затухания интереса к учению могут быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение - система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы.

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в темпераментах. Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности.

В деятельности студентов проявляется и их характер - относительно устойчивый психический склад человека. Это совокупность черт, влияющих на все его поведение. Характер студента представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт, которые можно классифицировать по группам. Это, во-первых, группа интеллектуальных черт - наблюдательность, рассудительность, гибкость ума; во-вторых, группа эмоциональных черт - уверенность, жизнерадостность, бодрость; в-третьих, группа волевых черт - целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество и др.; четвертая группа - нравственные черты - чувство долга, честность, правдивость и др. Характеры делятся на слабые и сильные, замкнутые и эгоистичные, цельные и противоречивые. Главное, что раскрывает характер студента - это поступки и действия, особенно поведение в коллективе, успеваемость и общественная работа. Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности.

В деятельности студентов ярко проявляются способности, т.е. такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистами. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти и т.д. Способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности, а также путем компенсации недостающих качеств. Способности складываются на основе закрепления проявлений психических процессов, мотиваций поведения и свойств человека в связи с особенностями его деятельности.

Опосредованно на успеваемость оказывает влияние и тип конституции (телосложения) студента, которому соответствует определенный тип реактивности организма, тип нервной системы. Пикники более реактивные, быстро расходуют силы и поэтому им лучше давать вначале более трудные задачи, постепенно упрощая их к концу занятий. Они чаще требуют повторения пройденного материала, так как у них хуже долговременная память. Их лучше опрашивать в числе

первых, так как благодаря значительной реактивности они быстрее теряют рабочий тонус. При обучении пикников хорошо практиковать краткие, но частые паузы в учебной работе. Другое дело астеники. Их реактивность позволяет давать им задачи с возрастающей сложностью, им реже необходимо повторение пройденного материала. На экзаменах их можно опрашивать в числе последних, так как они лучше сохраняют рабочий тонус; их организм, нервная система более выносливы. При их обучении паузы могут быть значительно реже, и это не снижает их работоспособности.

Влияют на успеваемость и особенности самосознания и самопонимания. В исследованиях установлена достаточно устойчивая и подтверждающаяся на разных выборках зависимость успешности обучения от таких особенностей самосознания, как степень адекватности самооценки. В отсев попадают студенты при излишней самоуспокоенности, беззаботности и неадекватности самооценки.

Экспериментально установлена взаимосвязь интеллектуального развития и успеваемости студентов разных вузов, специальностей и курсов. Плохую успеваемость нередко имеют молодые люди, обнаружившие низкую продуктивность по данным интеллектуальных тестов, более того, значительная часть этих студентов отличается уже с первых курсов. Диагностировать, а потом и применить активно формирующий метод, позволяющий студенту преодолеть трудности в учебе, раскрыть конкретные психологические действия для совершенствования индивидуализации процесса обучения, - вот основная цель.

Сила нервной системы обеспечивает работоспособность, возможность длительное время быть сосредоточенным на изучаемом материале. Не влияя непосредственно на уровень учебной успешности, она сказывается на приемах работы, способах подготовки учебных заданий. Лабильность нервной системы, обеспечивающая скорость мыслительных реакций, связана высокой корреляционной зависимостью с интеллектуальными свойствами и таким образом непосредственно воздействует на продуктивность учебной деятельности.

Лабильность и сила нервной системы влияют на отбор приемов деятельности, в частности учебной. Стилем учебной деятельности называется предпочтительно используемая индивидом совокупность приемов самоподготовки, учебной работы.

Студенты с сильной нервной системой компенсируют нерегулярность учебной деятельности «авралом», занятиями по ночам; будучи малотревожными, они легко используют при ответах на экзамене шпаргалки и т.п. Студенты со слабой нервной системой, накопив в результате несистематической работы большое количество неизученного материала, не могут работать за счет сна. Их тревожность на экзамене, куда они приходят плохо подготовленными, мешает им выявить даже имеющиеся знания. Так нерегулярность работы в сочетании со слабой нервной системой становится причиной неуспеваемости студентов, а зачастую - и отчисления их из вуза. Только 37,3% исследованных студентов считают необходимым заниматься регулярно, остальные предпочитают «штурмовать» материал в экзаменационную сессию.

К оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, совершенствования работы деканатов, создания психологической службы в вузах, индивидуализации процесса обучения и воспитания при условии более полного учета индивидуальных особенностей обучающегося и др. Во всех этих подходах центральное звено - личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента - способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т.д., - позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного массового обучения в высшей школе.

Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

**Методические рекомендации по подготовке к практическим
занятиям по дисциплине**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

(НАИМЕНОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ)

Смоленск – 2015 г.

1. Цели и задачи, объем практических занятий по дисциплине

Практические занятия составляют важную часть профессиональной подготовки аспирантов. Основная цель проведения практических занятий - формирование у аспирантов аналитического, творческого мышления путем приобретения практических навыков.

Методические указания к практическим занятиям по дисциплине наряду с рабочей программой и графиком учебного процесса относятся к методическим документам, определяющим уровень организации и качества образовательного процесса.

Содержание *практических занятий* фиксируется в РПД в разделе 4 настоящей программы.

Важнейшей составляющей любой формы практических занятий являются упражнения (задания). Основа в упражнении - пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности аспирантов – выполнение заданий, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи.

Практические занятия выполняют следующие задачи:

стимулируют регулярное изучение рекомендуемой литературы, а также внимательное отношение к лекционному курсу;

закрепляют знания, полученные в процессе лекционного обучения и самостоятельной работы над литературой;

расширяют объём профессионально значимых знаний, умений, навыков;

позволяют проверить правильность ранее полученных знаний;

прививают навыки самостоятельного мышления, устного выступления;

способствуют свободному оперированию терминологией;

предоставляют преподавателю возможность систематически контролировать уровень самостоятельной работы аспирантов.

При подготовке к **практическим занятиям** необходимо просмотреть конспекты лекций и методические указания, рекомендованную литературу по данной теме; подготовиться к ответу на контрольные вопросы.

Самостоятельная работа (СРС) по дисциплине играет важную роль в ходе всего учебного процесса. Методические материалы и рекомендации для обеспечения СРС готовятся преподавателем и выдаются аспиранту.

На подготовку к практическим занятиям предполагается 0,83 ЗЕТ; 30 час (из числа часов, выделяемых в учебном плане на самостоятельную работу) в 1 и 2 семестрах программы подготовки аспирантов по направлению 38.06.01 Экономика.

2. Планы практических занятий и методические указания по подготовке к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»

Практическое занятие 1-3. Тенденции развития высшего профессионального образования

План

1. Исторический аспект зарождения и развития профессионального образования в разных странах и в России.

2. Современное состояние высшего профессионального образования в мире и в России.

3. Нормативно-правовая база высшего образования.

Текущий контроль:

В процессе занятия проводятся:

- устный опрос (в интерактивной форме);

- проверка выполнения заданий для самостоятельной работы и контрольных домашних заданий.

Контрольные вопросы:

1. Какими античными идеями воспитания Вы вооружились бы в своей практической деятельности?
2. В чем заключается значение первобытнообщинного воспитания для познания в исторической перспективе целостного процесса развития образования в условиях современного цивилизованного человеческого общества?
3. Сравнительный анализ взглядов Я. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервега, Р. Оуэна на цель воспитания.
4. Развитие идеи природосообразности воспитания в западноевропейской педагогике 17-19 вв.
5. Развитие педагогической мысли и образовательная практика в к.19 – н.20 в. идеи М. Монтессори; педагогика прагматизма Д. Дьюи и его последователей и др.
6. Охарактеризуйте педагогическую мысль в России в конце 19 – начале 20 века.
7. Теоретическая и практическая деятельность А.С. Макаренко.
8. Роль К.Д. Ушинского в формировании научной педагогики в России.
9. Каковы основные направления реформы отечественной общеобразовательной и высшей школы в 1980-е годы?
10. Каковы основные тенденции развития высшего образования?
11. В чем заключаются основные сущностные характеристики традиционной и гуманистической образовательных парадигм?
12. Каковы достоинства и недостатки традиционной и гуманистической образовательных парадигм?
13. Как развивалась нормативно-правовая база системы образования?

Методические указания по подготовке к практическому занятию по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»

При подготовке к практическому занятию необходимо проработать лекционный материал, учебную литературу и ознакомиться с законом РФ «Об образовании».

При подготовке к ответу на первый вопрос следует раскрыть исторический аспект развития педагогической науки, выделить этапы и их особенности, взгляды выдающихся педагогов разного времени. Также здесь необходимо раскрыть особенности становления педагогической науки в России.

При ответе на второй вопрос следует охарактеризовать современное состояние высшего профессионального образования в зарубежных странах и России, провести анализ систем высшего образования в России, Европе и США. Также здесь следует охарактеризовать сущность традиционной и гуманистической образовательных парадигм, определить свою позицию по отношению к роли преподавателя и студента в процессе обучения.

Третий вопрос подразумевает анализ нормативно-правовой основы высшего образования в России. Для этого необходимо определиться с истоками законодательной базы в сфере образования, изучить закон РФ «Об образовании» с анализом его структуры, содержания. В этом же вопросе следует раскрыть сущность и охарактеризовать ГОС высшего образования.

Практическое занятие 4-6. Педагогика высшей школы.

План

1. Педагогика высшей школы как наука и практика.
2. Отличительные особенности педагогики разных уровней образования.
3. Современные методологические подходы в педагогике высшей школы.
4. Дополнительное профессиональное образование: цели и задачи.
5. Педагогическое общение.

Текущий контроль:

В процессе занятия проводятся:

- устный опрос;
- проверка выполнения заданий для самостоятельной работы.

Контрольные вопросы:

1. Какова структура учебного процесса в высшей школе?
2. В чем заключаются особенности разных уровней образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура)?
3. Охарактеризуйте принципы педагогики высшей школы.
4. В чем заключается сущность системного подхода в образовании?
5. Каковы особенности аксиологического подхода в образовании?
6. В чем суть акмеологического подхода как методологического основания?
7. Компетентностный подход: сущность, цели и задачи образования.
8. Какова суть понятий «компетенция», «компетентность»?
9. Каковы цели, задачи и средства дополнительного профессионального образования?
10. Что значит «непрерывное образование»?
11. Охарактеризуйте стили педагогического общения.
12. От чего зависит выбор стиля педагогического общения?

Методические указания по подготовке к практическому занятию по теме «Педагогика высшей школы»

При подготовке к ответу на первый и второй вопросы следует раскрыть сущность педагогики высшей школы как отрасли педагогического знания и как практической сферы деятельности, указать отличия педагогики высшей школы от педагогики других уровней образования. Также в этих вопросах необходимо охарактеризовать уровни образования, выделить цели, задачи, особенности организации образовательного процесса каждого уровня; требования к содержанию образования в высшей школе.

В третьем вопросе должна быть раскрыта суть современных методологических подходов в педагогике высшей школы (системного, акмеологического, компетентностного и др.); охарактеризовать принципы педагогики высшей школы.

В четвертом вопросе необходимо раскрыть суть дополнительного профессионального образования, его цели, задачи, средства. Также в этом вопросе следует раскрыть идею о непрерывном образовании.

В пятом вопросе следует охарактеризовать особенности, трудности/барьеры, стили педагогического общения.

Практическое занятие 7-9. Современные образовательные технологии в вузе.

План

1. Понятие образовательных технологий.
2. Виды и особенности различных технологий обучения.
3. Применение современных образовательных технологий в вузе, особенности их использования на разных уровнях подготовки и ДПО.

Текущий контроль:

В процессе занятия проводятся:

- устный опрос (в интерактивной форме);
- проверка выполнения заданий для самостоятельной работы и контрольных домашних заданий

Контрольные вопросы:

1. В чем суть понятия «технология обучения»?

2. Каковы критерии педагогических технологий?
3. Каковы уровни применения педагогических технологий?
4. Охарактеризуйте виды педагогических технологий.
5. В чем суть технологии дистанционного обучения?
6. Каковы особенности технологии активного обучения?
7. Что означает технология «программированного обучения»?
8. В чем сущность проблемного обучения как педагогической технологии?
9. Игровые технологии: сущность, специфика, разновидности.
10. В чем заключается сущность и значение технологии контекстного обучения?
11. Каковы особенности применения педагогических технологий в вузе?

Методические указания по подготовке к практическому занятию по теме «Современные образовательные технологии в вузе»

При подготовке к ответу на первый вопрос необходимо изучить материал, раскрывающий сущность понятия и критерии педагогических технологий, уровни применения и их виды.

Во втором вопросе следует охарактеризовать виды и особенности различных технологий обучения (модульное обучение, проектное обучение, контекстное обучения, проблемное обучение, программированное обучении, активное обучение, дистанционное обучение и др.).

В третьем вопросе нужно раскрыть особенности применения современных образовательных технологий в вузе, особенности их использования на разных уровнях подготовки и ДПО, раскрыть особенности технологий контроля образовательного процесса.

Практическое занятие 10-12. Психология высшей школы.

План

1. Психология как наука и практика.
2. Психология личности студента: темперамент, характер, мотивация обучения, способности, интеллект, эмоции.
3. Психологический портрет современного преподавателя вуза.
4. Психодиагностические методы, используемые для решения задач высшей школы.
5. Психологические аспекты профессиональной коммуникации.

Текущий контроль:

В процессе занятия проводятся:

- устный опрос (в интерактивной форме);
- проверка выполнения заданий для самостоятельной работы и контрольных домашних заданий.

Контрольные вопросы:

1. В чем специфика психологии как науки и как практической сферы деятельности?
2. Каковы особенности студенчества как возрастного периода?
3. В чем заключаются сложности профессионального самоопределения?
4. Каковы особенности мотивационной сферы личности современных студентов?
5. Каковы личностные особенности студентов и в чем проявляется влияние личностных свойств на процесс обучения в вузе?
6. Дайте характеристику типологическим особенностям студентов.
7. В чем заключаются педагогические способности?
8. Каковы типы преподавателей?
9. Что такое «психодиагностические методы»?
10. Каковы факторы, влияющие на процесс педагогической коммуникации?
11. В чем заключаются трудности педагогической коммуникации?
12. Каковы особенности педагогической коммуникации?

Методические указания по подготовке к практическому занятию по теме «Психология высшей школы»

По первому вопросу необходимо рассмотреть взгляды на психологию как на самостоятельную отрасль научного знания, что является предметом психологической науки. Также в данном вопросе следует сделать акцент на рассмотрении этапов развития психологической науки.

Во втором вопросе следует охарактеризовать период студенчества с точки зрения возрастной периодизации, раскрыть психологические особенности современного студента, его личностные особенности, мотивацию, эмоциональную сферу; раскрыть типологию студентов.

Для ответа на третий вопрос следует дать характеристику педагогических личностных особенностей и педагогических способностей преподавателя высшей школы, раскрыть типы личности преподавателя.

Ответ на четвертый вопрос требует знаний о методах психодиагностики, умений применять эти знания для проведения психодиагностического исследования.

В пятом вопросе следует охарактеризовать особенности педагогической коммуникации, приемы и способы эффективности коммуникаций, факторы, влияющие на процесс педагогических коммуникаций.

Практическое занятие 13-15. Психологические закономерности развития личности студента вуза.

План

1. Психологические особенности и возрастные закономерности юношеского возраста.
2. Движущие силы, условия и механизмы развития личности.
3. Периодизация юношеского возраста.
4. Социализация личности и периодизация ее развития.
5. Стадии социализации.
6. Взаимосвязь периодов возрастного развития, ведущей стороны социализации и ведущей деятельности.
7. Психосоциальная концепция развития личности Э. Эриксона.
8. Формирование и источники идентичности: референтная группа, значимый другой.

Текущий контроль:

В процессе занятия проводятся:

- устный опрос (в интерактивной форме);
- проверка выполнения заданий для самостоятельной работы и контрольных домашних заданий.

Контрольные вопросы:

1. Каковы психологические особенности и возрастные закономерности развития в юношеском возрасте?
2. Охарактеризуйте движущие силы, условия и механизмы развития личности.
3. Охарактеризуйте юношеский возраст с точки зрения возрастной периодизации.
4. Раскройте сущность понятия «социализация личности».
5. Какова взаимосвязь периодов возрастного развития, ведущей стороны социализации и ведущей деятельности?
6. Охарактеризуйте психосоциальную концепцию развития личности Э. Эриксона.
7. Раскройте понятия «референтная группа», «значимый другой» и охарактеризуйте значение этих явлений для развития личности в юношеский период.
8. Каковы источники формирования идентичности личности?

Методические указания по подготовке к практическому занятию по теме «Психологические закономерности развития личности студента вуза».

В первом вопросе следует раскрыть психологические особенности и возрастные закономерности юношеского возраста, опираясь на теоретические концепции и возрастную периодизацию.

Второй вопрос подразумевает характеристику движущих сил, условий и механизмов развития личности, формирования профессионального самоопределения, профессионального самосознания, ценностных ориентаций в юношеском возрасте.

В третьем вопросе нужно охарактеризовать периоды возрастного развития личности человека, выявить особенности каждого периода, факторы, влияющие на формирование личности.

При подготовке ответа на четвертый и пятый вопросы следует раскрыть понятие «социализация личности», «адаптация личности», выявить этапы социализации личности и охарактеризовать их. Также в этом вопросе следует раскрыть особенности процесса адаптации студентов к обучению в вузе.

В шестом вопросе необходимо выявить и охарактеризовать взаимосвязь периодов возрастного развития, ведущей стороны социализации и ведущей деятельности, раскрыть факторы, влияющие на эту взаимосвязь и на формирование личности студентов.

Седьмой вопрос подразумевает раскрытие теории Э. Эриксона и развитие его взглядов другими исследователями, а также характеристику этапов развития личности, выявление особенностей, факторов, влияющих на развитие личности.

Последний вопрос требует рассмотрения процесса формирования и источников идентичности личности, раскрытия понятий «референтная группа», «значимый другой» для развития идентичности личности.

Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие / Шарипов Ф.В. - Электронные текстовые данные. - М. : Логос, 2012. - 448 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119459>

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие / Громкова М.Т. - Электронные текстовые данные. - М. : Юнити-Дана, 2015. - 446 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=117717>

3. Засобина Г.А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса в высшей школе [Электронный ресурс]: учебное пособие / Засобина Г.А., Воронова Т.А., Корягина И.И. - Электронные текстовые данные. - М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. - 231 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=272317>

4. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства [Электронный ресурс]: учебное пособие для магистрантов / Мандель Б.Р. - Электронные текстовые данные. - М.: Берлин : Директ-Медиа, 2015. - 260 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364342>

5. Козлов О.Я. Место темперамента в структуре индивидуально-психологических свойств человека [Электронный ресурс] / Козлов О.Я. - Электронные текстовые данные. - М.: Лаборатория книги, 2011. - 124 с. - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=140727>

Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

**Методические указания по самостоятельной работе обучающихся
по дисциплине**

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

(НАИМЕНОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ)

1. Общие сведения о самостоятельной работе по дисциплине

Методическое обеспечение самостоятельной работы аспирантов разработано на основе локального акта филиала ФГБОУ ВО «НИУ «МЭИ» в г. Смоленске «Положение об организации самостоятельной работы аспирантов».

Целями самостоятельной работы аспирантов являются:

- систематизация и закрепление знаний, умений и навыков;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- развитие умений использовать справочную документацию и специальную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности обучающихся: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Основным принципом организации самостоятельной работы аспирантов является комплексный подход, направленный на формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности аспиранта в аудитории, при внеаудиторных контактах с преподавателем на консультациях и в ходе домашней подготовки.

Самостоятельная работа аспирантов по дисциплине играет важную роль в ходе всего учебного процесса. Методические материалы и рекомендации для обеспечения самостоятельной работы готовятся преподавателем и выдаются аспиранту.

На выполнение самостоятельной работы предполагается 1,39 ЗЕТ; 50 час (из числа часов, выделяемых в учебном плане на самостоятельную работу) на 1 курсе программы подготовки аспирантов по направлению 38.06.01 Экономика.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ АСПИРАНТОВ К ЛЕКЦИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Слушание и запись лекций – сложный вид вузовской аудиторной работы, который дополняется внеаудиторной самостоятельной работой аспиранта – подготовка к лекциям. Основным требованием, предъявляемым к такой работе, является, прежде всего, систематичность ее проведения.

Внимательное слушание и конспектирование лекций предполагает интенсивную умственную деятельность аспиранта. Краткие записи лекций, их конспектирование помогает усвоить учебный материал. Конспект является полезным тогда, когда записано самое существенное, основное и сделано это самим аспирантом. При конспектировании лекционных курсов желательно использовать тетради большого формата или листы формата А4. Это создает возможность рационально размещать записи на листе. Удобно пользоваться также отдельными, разлинованными в клетку листами, которые можно легко и быстро соединить и разъединить. Меняя при необходимости их порядок, легко сравнивать, устанавливать связи, обобщать изложенное. При любом способе конспектирования целесообразно оставлять свободную площадь для последующих добавлений и вспомогательных отметок, необходимых при подготовке к последующим лекциям и лабораторным занятиям, а также к промежуточной аттестации по дисциплине.

Подготовка аспиранта к лекции включает следующие этапы:

- чтение записей, сделанных в процессе слушания и конспектирования предыдущей лекции, вынесение на поля всего, что требуется для дальнейшей работы по дисциплине;
- заполнение пробелов в конспекте сведениями, который аспирант не успел записать, или дополнительным материалом из источников информации, рекомендованных лектором;
- техническое оформление записей (подчеркивание, выделение главного, выводов, доказательств);

- печать выдач демонстрационных слайдов предстоящей лекции, подготовленных лектором;
- знакомство с материалом предстоящей лекции по учебнику и дополнительной литературе;
- составление собственного краткого конспекта на основе материалов, предоставленных преподавателем, и запись на полях непонятных или спорных вопросов;
- выполнение заданий преподавателя (таблица 1).

Доработка записей (техническая обработка, уточнение, введение новой информации), сделанных во время лекции, позволяет сделать конспект рациональным. Рациональная форма конспекта существенно сокращает время, необходимое на дальнейшую его проработку: позволяет сопоставлять отдельные части, выделять основные мысли, делать выводы; быстро находить нужный материал и повторять изученный материал; повысить скорость и точность запоминания.

Техническое оформление записей в конспекте предполагает использование знаков акцентирования и цвета. Знаки акцентирования применяются для выделения, привлечения особого внимания к отдельным частям текста конспекта, а также для пояснения роли этого места в тексте. Примерами знаков акцентирования являются: ! – особое внимание; !! – повышенное внимание; !!! – особенно важно; ? – неясно, следует обратиться за консультацией к преподавателю или к учебной литературе; NB – (от лат. nota bene) – взять на заметку для дальнейшей проработки; ↓ - противоречие; ↑ - см. выше, повтор; ∑ или ∫ - итог, заключительная мысль; Д.С. – материал для справки (а не для запоминания); √, > - сделать вставку в текст, дополнить его; P.S. – постскрипtum (от латинского post scriptum), дополнение; ставится если лектор, возвращаясь к ранее изложенному, рекомендует дополнить текст.

Заголовки разделов, подразделов необходимо выделять с помощью цвета. Но не следует применять много цветов, желательно не более трех – четырех. Применение цвета существенно ускоряет записи по сравнению с другими способами выделения тем же цветом, которым выполняется основная часть конспекта. Но основное назначение использования цвета, улучшить восприятие и запоминание конспекта.

Таблица 1 – Задания для подготовки аспирантов к лекциям по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»

Темы дисциплины и лекций	Задания	Трудоемкость, час
Тема 1. Тенденции развития высшего профессионального образования		
Лекция 1. Тенденции развития высшего профессионального образования	Выявить и охарактеризовать основные тенденции развития высшего профессионального образования. Изучить Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями).	1 час
Тема 2. Педагогика высшей школы.		
Лекция 2. Педагогика высшей школы	Дать характеристику основным методологическим подходам в профессиональной подготовке (системный, деятельностный, акмеологический, аксиологический, компетентностный и др.). Дать характеристику уровням профессионального образования.	1 час
Тема 3. Современные образовательные технологии вуза.		
Лекция 3. Современные образовательные технологии вуза	Дать определение таким понятиям, как «технология», «педагогическая технология», «дидактика», «методика обучения», «метод обучения», «формы обучения». Рассмотреть основные образовательные технологии, применяемые в вузе.	1 час
Итого		3 часа

Таблица 2 – Задания для самостоятельного изучения дополнительного материала по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»

Темы дисциплины	Задания	Трудо-емкость, час
Тема 4. Психология высшей школы	<p>Дать характеристику психодиагностических методов, используемых для решения задач высшей школы.</p> <p>Дать определения понятиям «личность», «характер», «темперамент», «способности», «мотивация», «эмоциональная сфера личности», «познавательная сфера личности», «профессионально-важные качества личности».</p> <p>Раскрыть и охарактеризовать психологический портрет преподавателя вуза: педагогические способности, установки, поведенческие модели.</p> <p>Выявить психологические барьеры и трудности в профессиональной деятельности преподавателя, способы работы с ними.</p> <p>Охарактеризовать особенности педагогического общения, эффективные коммуникации и взаимодействие участников образовательного процесса.</p>	8 часов
Тема 5. Психологические закономерности развития личности студента	<p>Дать определения понятиям «социализация», «адаптация», «идентичность», «референтная группа».</p> <p>Дать характеристику стадиям социализации.</p> <p>Дать характеристику этапам развития личности по Э. Эриксону.</p> <p>Охарактеризовать психологические особенности юношеского возраста, движущие силы, условия и механизмы развития личности студентов в процессе обучения и воспитания.</p> <p>Выявить возрастные закономерности юношеского развития.</p> <p>Раскрыть взаимосвязь периодов возрастного развития, ведущей стороны социализации и ведущей деятельности.</p> <p>Определить и привести примеры вариантов формирования идентичности.</p>	9 часов
Итого		17 часов

Результаты выполнения заданий фиксируются в тетрадях для конспектов лекций.

Формой контроля данного вида самостоятельной работы является проверка конспектов лекций и дополнительных теоретических материалов. Порядок выполнения пропущенных работ по уважительным и неуважительным причинам оговариваются преподавателем индивидуально с каждым обучающимся.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ по изучению дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»

Практическое занятие 1-3. Тенденции развития высшего профессионального образования

Задания для самостоятельной работы:

- Задание 1.** Составить сравнительную таблицу «Этапы развития педагогики».
- Задание 2.** Провести обзор интернет сайтов и составить каталог интернет-ресурсов.
- Задание 3.** Разработать аннотированный каталог.
- Задание 4.** Составить терминологический словарь по теме.
- Задание 5.** Написать эссе по вопросам темы.

Методические указания по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»

Разработка сравнительной таблицы «Этапы развития педагогики»

Сравнение - образное выражение, построенное на сопоставлении двух и более предметов, понятий или состояний, теорий, обладающих общим признаком, за счёт которого усиливается значение каждого из них.

В процессе работы аспирант должен:

- Самостоятельно найти из источников литературы и интернет-сайтов методы педагогических исследований;
- Классифицировать их по содержанию;
- Конкретизировать «+» и «-» каждого из представленного метода;
- Оформить сравнение в таблице.

КИМ сравнительной таблицы

Параметр	Оценка (по 5 шкале)
В таблице представлены все известные в науке этапы развития (не менее 5), правильно сформулирована суть каждого этапа, развернуто определены положительные и отрицательные стороны, приведены примеры	5
В таблице представлены все известные в науке этапы развития (не менее 5), правильно сформулирована суть каждого этапа, кратко сформулированы положительные и отрицательные стороны, отсутствуют примеры	4
В таблице недостаточно представлены известные в науке этапы развития (менее 5), правильно сформулирована суть, кратко и с ошибками сформулированы положительные и отрицательные стороны, отсутствуют примеры	3
В таблице недостаточно представлены известные в науке этапы развития (менее 5), неправильно и недостаточно четко сформулирована суть, отсутствуют оценки «+» и «-»	2

- 3 балла, полученные аспирантом за выполнение задания, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;
- 4 балла – продвинутому уровню;
- 5 баллов - эталонному уровню.

Составление терминологического словаря по теме

Терминологический словарь – словарь, содержащий термины какой-либо области знания или темы и их определения (разъяснения).

Требования к оформлению терминологического словаря по теме:

- титульный лист (Ф.И.О. и указание темы словаря);
- словарь терминов, относящихся к выбранной теме (не менее 13 терминов к теме).

КИМ терминологического словаря

Параметр	Оценка (по 5 шкале)
Аспирант представил более 20 терминов по теме, к каждому термину подобрал иллюстративный пример, свидетельствующий о владении аспирантом терминологией по теме. В работе использовал научную и практическую литературу, интернет-сайты. Словарь соответствует требованиям, выстроен грамотно, логично. Работа выполнена в срок.	5
Аспирант представил <u>менее 20, но более 13 терминов</u> по теме, выборочно подобрал иллюстративный пример, свидетельствующий о владении аспирантом терминологией по теме. В работе использовал научную и практическую литературу, интернет-сайты. Работа выполнена в срок.	4
Аспирант представил менее 13 терминов по теме, выборочно подобрал иллюстративный пример, свидетельствующий о частичном владении аспирантом терминологией по теме. В работе использовал только интернет-сайты. Работа в срок не представлена.	3
Аспирант представил менее 13 терминов по теме, не подобрал иллюстративный пример, В работе использовал только интернет-сайты. Работа в срок не представлена.	2

• 3 балла, полученные аспирантом за выполнение задания, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;

• 4 балла – продвинутому уровню;

• 5 баллов - эталонному уровню.

Разработка аннотированного каталога по проблеме

Аннотация – сжатая, краткая характеристика книги (статьи, сборника), ее содержание и назначение. В аннотации перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, могут характеризоваться структура, композиция. Аннотации состоят из простых предложений и имеет две обязательные части:

1) содержательная характеристика первоисточника, цель автора;

2) адресат аннотируемого текста;

Также в аннотации могут присутствовать факультативные части:

• композиция, структура первичного текста;

• иллюстративный материал, приведенный в первоисточнике;

Аннотированный каталог по проблеме предполагает набор аннотаций книг (статей, сборников, включая электронные источники) по конкретной проблеме дисциплины модуля.

Требования к оформлению аннотируемого каталога:

• титульный лист (Ф.И.О. составителя, название проблемы, по которой создается каталог);

• содержание (перечень аннотаций на первоисточники);

• аннотации на первоисточник с указанием: автор книги, цель книги, структура книги, аннотирование содержание.

КИМ аннотированного каталога

Параметр	Оценка (по 5 шкале)
В каталоге представлено более 15 обработанных источников, все соответствуют темам дисциплины «ПиПВШ», содержание развернуто, соответствует жанру аннотации, дана обоснованная оценка читателя	5
В каталоге представлено более 15 обработанных источников, все соответствуют темам дисциплины «ПиПВШ», содержание развернуто, соответствует жанру аннотации, нет обоснованной оценки читателя	4
В каталоге представлено менее 15 обработанных источников, более 50% темам дисциплины «ПиПВШ», содержание кратко, частичное соответствие жанру аннотации, нет обоснованной оценки читателя	3
В каталоге представлено менее 7 обработанных источников, менее из них 50% соответствуют темам дисциплины «ПиПВШ», содержание кратко, нет соответствия жанру аннотации, нет обоснованной оценки читателя	2

- 3 балла, полученные аспирантом за выполнение задания, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;
- 4 балла – продвинутому уровню;
- 5 баллов - эталонному уровню.

Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов по темам дисциплины «ПиПВШ»

Каталог интернет-ресурсов представляет собой тематически подобранный аспирантом перечень интернет-сайтов.

В каталоге необходимо отразить:

- тему (параграф, вопрос и т.д.);
- название сайта;
- электронный адрес и дату обращения;
- краткое содержание интернет-сайта (перечень вопросов, на которые можно получить ответы на представленном сайте).

КИМ каталога Интернет-ресурсов

Параметр	Оценка (по 5 шкале)
В каталоге представлено более 5 тем, сайты тематически подобраны, соответствуют теме, каталог соответствует требованиям	5
В каталоге представлено более 3 тем, сайты тематически подобраны, соответствуют теме, каталог соответствует требованиям	4
В каталоге представлено менее 3 тем, сайты частично тематически подобраны, частично соответствуют теме, каталог частично соответствует требованиям	3
В каталоге представлена одна тема, сайты тематически не подобраны, частично соответствуют теме, каталог не соответствует требованиям	2

- 3 балла, полученные аспирантом за выполнение задания, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;
- 4 балла – продвинутому уровню;
- 5 баллов - эталонному уровню.

Практическое занятие 4-6. Педагогика высшей школы.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Составить терминологический словарь по теме.

Задание 2. Разработать сравнительную таблицу «Уровни высшего образования: цели, задачи, особенности организации образовательного процесса»

Задание 3. Разработка аннотированного каталога по теме.

Задание 4. Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов по теме.

Методические указания по выполнению самостоятельной работы по теме «Педагогика высшей школы»

Составить терминологический словарь по теме

(методические указания и КИМ терминологического словаря см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка аннотированного каталога по теме

(методические указания и КИМ аннотированного каталога см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов

(методические указания и КИМ каталога интернет-ресурсов см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка сравнительной таблицы «Уровни высшего образования: цели, задачи, особенности организации образовательного процесса»

(методические указания и КИМ таблицы см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Практическое занятие 7-9. Современные образовательные технологии в вузе.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Разработка плана учебного занятия с применением одной или нескольких образовательных технологий.

Задание 2. Составить терминологический словарь по теме.

Задание 3. Разработка аннотированного каталога по теме.

Задание 4. Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов по теме.

Методические указания по выполнению самостоятельной работы по теме «Современные образовательные технологии в вузе»

Методические указания по разработке практического занятия

1. Основная часть

- цель, задачи;
- вопросы занятия;
- литература основная и дополнительная;
- вопросы для самоконтроля;
- темы докладов.

2. Методическая разработка

1) Вводная часть (место в структуре курса, его преемственность, методы проведения (3-5 мин.)).

2) Содержательная часть

- вопросы занятия с указанием к каждому вопросу метода проведения, исходя из содержания темы, учета состава аудитории, а также распределение по времени, которое отведено на каждый вопрос;

- ответы на вопросы;
- расшифровка основных вопросов на подвопросы;
- предположить, по какому вопросу может быть проведена дискуссия;
- указать вопрос, который будет рассмотрен с помощью интернет-технологий;

3) Заключительная часть (5-6 мин.). Необходимо отметить всех выступающих на занятии аспирантов, выделив при этом работу лучших; указать на недостатки в ответах; подвести итоги и сделать выводы.

4) Практическая часть занятия

- задачи с решением по теме (2-3);
- тесты с ответами (5-8);
- логические задания (1-2).

Разработка лекционного занятия по экономической дисциплине
Структура методической разработки лекционного занятия на тему

« _____ »

1. План лекции

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Методическая разработка на 2 часа лекции

1. Вводная часть (3-5 мин.)

Цель лекции. Место темы лекции в структуре курса, ее преемственность.

2. Содержательная часть лекции (80 мин.)

Раскрывается текст лекции с акцентом на методические приемы понимания, взаимосвязи с другими экономическими явлениями.

3. Заключительная часть лекции (обобщающая функция лекции: выводы, заключение) – 5-7 мин.

При разработке содержательной части лекции аспирант (обучающийся) должен:

- использовать научность и объективность в раскрытии экономических явлений;
- соблюдать логику изложения материала;
- раскрывая содержание вопроса плана лекции, избирать путь «от простого к сложному», «от явления к сущности», к раскрытию сущности устойчивых причинно-следственных связей;
- при раскрытии содержания, использовать и применять дидактические приемы;
- по цитатам обязательно делать сноски с указанием автора, названия работы, страницы;
- статистический материал приводится, как правило, сокращенно, но четко, убедительно;
- рекомендуется использовать таблицы, схемы;
- к методической разработке пишется полный текст лекции.

Составить терминологический словарь по теме

(методические указания и КИМ терминологического словаря см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка аннотированного каталога по теме

(методические указания и КИМ аннотированного каталога см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»)

Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов по темам дисциплины «ПиПВШ»

(методические указания и КИМ каталога интернет-ресурсов см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Практическое занятие 10-12. Психология высшей школы.

Задания для самостоятельной работы:

Задание 1. Выполнить исследование (тестирование) по всем сферам (1 тест/1 сфера) аспиранта, представить результаты тестирования в форме отчета

Задание 2. Составить терминологический словарь по теме.

Задание 3. Разработка аннотированного каталога по теме.

Задание 4. Разработать сравнительную таблицу «школьник-студент»: познавательная, эмоциональная, мотивационная сферы».

Методические указания по выполнению самостоятельной работы по теме «Психология высшей школы»

Выполнение исследования (тестирование) по всем сферам (1 тест/1 сфера) аспиранта

Исследование (тестирование) особенностей по всем сферам включает в себя **использование психодиагностической тестовой методики** как инструмента для выявления особенностей, **подсчет баллов** и **анализ/интерпретацию** полученных **результатов**. Форма представления результатов по микроисследованию – **отчет о проведенном исследовании** с указанием набранного количества баллов по шкалам и представленной интерпретацией, с выявлением собственных достоинств/недостатков и рекомендациями по развитию.

КИМ отчета о проведенном исследовании

Параметр	Оценка
В представленном отчете указаны полученные баллы по шкалам, дана полная интерпретация полученных результатов по каждой шкале, выявлены сильные и слабые стороны (достоинства и недостатки), даны развернутые рекомендации по развитию и коррекции недостатков. Работа выполнена в срок.	5
В представленном отчете указаны полученные баллы по шкалам, дана интерпретация полученных результатов по каждой шкале, выявлены сильные и слабые стороны (достоинства и недостатки), даны рекомендации по развитию и коррекции недостатков. Работа выполнена в срок	4
В представленном отчете дана сжатая интерпретация полученных результатов по каждой шкале, выявлены сильные и слабые стороны (достоинства и недостатки), отсутствуют рекомендации по развитию и коррекции недостатков. Работа не выполнена в срок	3
В представленном отчете дана только краткая интерпретация полученных результатов, отсутствуют рекомендации по развитию и коррекции недостатков. Работа не выполнена в срок	2

- 3 балла, полученные аспирантом за выполнение задания, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;
- 4 балла – продвинутому уровню;
- 5 баллов - эталонному уровню.

Составить терминологический словарь по теме

(методические указания и КИМ терминологического словаря см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка аннотированного каталога по теме

(методические указания и КИМ аннотированного каталога см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»)

Разработка сравнительной таблицы «школьник-студент»: познавательная, эмоциональная, мотивационная сферы»

(методические указания и КИМ таблицы см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Практическое занятие 13-15. Психологические закономерности развития личности студента вуза.

Задания для самостоятельной работы:

- Задание 1.** Обзор интернет сайтов и составление каталога интернет-ресурсов.
- Задание 2.** Составить терминологический словарь по теме.
- Задание 3.** Разработка аннотированного каталога по теме.

Задание 4. Разработка сравнительной таблицы «Сравнительный анализ периодизаций различных авторов: подростковый и юношеский возраст».

Методические указания по выполнению самостоятельной работы по теме «Психологические закономерности развития личности студента вуза»

Составить терминологический словарь по теме

(методические указания и КИМ терминологического словаря см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка аннотированного каталога по теме

(методические указания и КИМ аннотированного каталога см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Обзор интернет-сайтов и разработка каталога интернет-ресурсов по темам дисциплины «ПиПВШ»

(методические указания и КИМ каталога интернет-ресурсов см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Разработка таблицы «Сравнительный анализ периодизаций различных авторов: подростковый и юношеский возраст»

(методические указания и КИМ таблицы см. в «Методических указаниях по выполнению самостоятельной работы по теме «Тенденции развития высшего профессионального образования»).

Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

**ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»**

**Фонд оценочных средств по дисциплине
«Педагогика и психология высшей школы»**

Форма промежуточной аттестации зачет.

Компетенции, закрепленные за дисциплиной, результаты освоения которых проверяются в ходе проведения зачета:

ОПК-2 готовностью организовать работу исследовательского коллектива в научной отрасли, соответствующей направлению подготовки

ОПК-3 готовностью к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования

УК-5 способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности

УК-6 способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития

Зачет проводится в устной форме.

Вопросы для подготовки к зачету:

1. Задачи педагогики высшей школы.
2. Принципы построения содержания профессионального обучения.
3. Формы организации образовательного процесса в образовательном учреждении.
4. Система высшего профессионального образования: современные тенденции, проблемы и перспективы.
5. Проблемные методы обучения в вузе: понятие, задачи, виды.
6. Развитие Российской системы высшего профессионального образования.
7. Содержание высшего профессионального образования: современные требования.
8. Игровые методы обучения в вузе: виды, задачи, современные требования.
9. Уровни высшего профессионального образования и их содержание.
10. Интерактивные методы обучения в вузе: понятие, задачи, результаты.
11. Современная модель профессионала.
12. Особенности системы высшего профессионального образования в России в советский период.
13. Дискуссионные методы обучения в вузе: характеристика, требования, значение.
14. Дидактика высшей школы: основные понятия, функции.
15. Организационные формы обучения в вузе.
16. Процесс обучения в вузе: понятие, элементы содержания, варианты построения учебного процесса.
17. Этапы подготовки лекционного занятия.
18. Репродуктивный вариант построения учебного процесса в вузе.
19. Этапы подготовки и организации семинарского занятия.
20. Принципы дидактического конструирования содержания высшего профессионального образования.
21. Методы обучения в системе высшего профессионального образования (классификация методов по И.Л. Лернеру и М.Н. Скаткину).
22. Характеристика принципов обучения в высшей школе.
23. Виды вузовской лекции: характеристика, современные подходы.
24. Документы, регламентирующие содержание высшего профессионального образования (ФГОС, учебный план, учебные программы).
25. Семинарские занятия в вузе: понятие, задачи, виды.
26. Вузовская лекция: понятие, задачи, современные требования.
27. Пути повышения активности студентов вуза.
28. Формы контроля в учебном процессе.

29. Педагогический процесс в высшей школе: характеристики, особенности, закономерности.
30. Особенности образовательного процесса на разных уровнях подготовки: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура
31. Дополнительное профессиональное образование: цели, задачи, средства
32. Современные педагогические технологии в системе высшего профессионального и дополнительного образования.
33. Психологический портрет личности студента.
34. Профессиональные способности преподавателя вуза.
35. Психодиагностика и самокоррекция.
36. Психологические аспекты профессиональной коммуникации.
37. Педагогическое общение.

Фонд оценочных средств для проведения текущей аттестации обучающихся по дисциплине
Паспорт фонда оценочных средств текущей аттестации

№ п/п	Контролируемые разделы (темы) дисциплины	Код контролируемой компетенции (или ее части)	Наименование оценочного средства
1	Тенденции развития высшего профессионального образования	ОПК-2 ОПК-3 УК-5	Конспект лекций. Терминологический словарь. Конспект лекций. Терминологический словарь. Сравнительная таблица. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Сравнительная таблица.
2	Педагогика высшей школы	ОПК-2 ОПК-3 УК-5	Сравнительная таблица. Задания (ситуации). Терминологический словарь. Терминологический словарь. Сравнительная таблица. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Сравнительная таблица.
3	Современные образовательные технологии	ОПК-2 ОПК-3	Терминологический словарь. Сравнительная таблица. Разработка лекционного занятия. Разработка практического занятия. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Сравнительная

		УК-5	таблица Терминологический словарь. Терминологический словарь. Сравнительная таблица.
		УК-6	Аннотированный каталог. Терминологический словарь.
4	Психология высшей школы	ОПК-2	Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Конспект лекций.
		ОПК-3	Терминологический словарь. Сравнительная таблица. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог.
		УК-5	Терминологический словарь. Сравнительная таблица.
		УК-6	Терминологический словарь. Сравнительная таблица. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог.
5	Психологические закономерности развития личности студента вуза	ОПК-2	Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог.
		ОПК-3	Каталог интернет – ресурсов. Аннотированный каталог. Сравнительная таблица.
		УК-5	Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов. Сравнительная таблица.
		УК-6	Сравнительная таблица. Терминологический словарь. Каталог интернет – ресурсов.

Приложение 3.РПД Б1.В.ОД.1 (му)

**Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Национальный исследовательский университет «МЭИ»
в г. Смоленске**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ (ОБЩИЕ ПРАВИЛА)
РАБОТЫ ПО МЕТОДУ МАЛЫХ ГРУПП**

1. Общие правила работы по методу малых групп

1. Преподаватель распределяет аспирантов учебной группы на 3-4 малых группы (в зависимости от численности учебной группы); в каждой малой группе аспиранты выбирают лидера (руководителя).

2. Задачи лидера малой группы (далее – МГ):

а) организовать и проверить заранее подготовку участников МГ к занятию (прежде всего – наличие конспектов ответов и словарей обязательных терминов);

б) организовать работу группы (грамотно распределить силы в МГ и обеспечить реальной работой каждого).

3. Общая схема работы:

- ответ по вопросу силами одной из групп,

- рецензия ответа силами другой группы (плюсы и минусы ответа, дополнения),

- дополнительные вопросы от групп-слушателей (в случае, если отвечавшая группа не может ответить на дополнительный вопрос, ответ даёт группа, задавшая вопрос; то есть вопросы «соперникам» и ответы на них каждая МГ должна готовить заранее и «с запасом»).

4. Поощрительные баллы (% к общей сумме баллов, набранных за занятие) можно заработать:

- используя обязательные термины и их определения (10%),

- привлекая интересный материал из дополнительной литературы и других источников информации (10%).

5. Штрафные баллы начисляются:

- за каждого молчавшего в течение занятия аспиранта (10%),

- за каждого отсутствовавшего без уважительной причины (20%),

- за нарушение правил работы (использование распечаток и учебников при ответе) (10%).

Преподаватель ведет учет разных видов работ аспирантов «малых групп» и оценивает их.

При проведении занятий традиционным методом или методом «малых групп» используется **общая оценочная шкала.**

Критерии оценки работы аспиранта на практическом занятии.

При проведении занятий традиционным методом или методом «малых групп» используется общая оценочная шкала.

1. Общая оценочная шкала

№	Вид работы	Оценка в баллах
1.	Ответ на основной вопрос (или выступление с докладом)	3-5
2.	Рецензирование ответа другого аспиранта (анализ достоинств, недостатков, дополнения к ответу)	2-3
3.	Формулировка дополнительного вопроса отвечающему аспиранту	0,5-2
4.	Ответ на дополнительный вопрос	1-2
5.	Выполнение письменного домашнего задания	2-4

• **4-5,5 баллов**, полученных аспирантом на занятии, соответствуют пороговому уровню сформированности соответствующих компетенций на данном этапе их формирования;

• **6-8,5 баллов** – продвинутому уровню;

• **9 и более баллов** – эталонному уровню.

При подведении итогов определяется МГ – победительница и личный вклад каждого участника.

2. Критерии оценок разных видов работ

2.1 Критерии оценки ответа на основной вопрос

№	Параметр	Оценка в баллах
1.	Аспирант владеет научной терминологией, свободно излагает материал, ответ логичный и полный	5
2.	Аспирант владеет научной терминологией, достаточно свободно излагает материал, ответ логически выстроен, но недостаточно полный	4
3.	Аспирант владеет общенаучной терминологией, при изложении материала зависит от конспекта (зачитывает ответ), в ответе есть неточности, ответ недостаточно полный	3
4.	Аспирант слабо владеет терминологией, материал зачитывается, содержание не соответствует формулировке вопроса	0

2.2 Критерии оценки качества рецензии ответа

№	Параметр	Оценка в баллах
1.	Рецензия содержит развёрнутый и объективный анализ конкретных достоинств и недостатков ответа, а также (при наличии недостатков) дополнения к ответу	3
2.	Рецензия содержит объективный анализ достоинств и недостатков ответа, но неполный (фрагментный)	2
3.	Рецензия формальна, не содержит анализа достоинств и недостатков ответа, представляет собой общие рассуждения	0

2.3 Критерии оценки дополнительных вопросов отвечавшим

№	Параметр	Оценка в баллах
1.	Вопрос сформулирован в соответствии с темой ответа (выявляет хорошую подготовку автора вопроса), позволяет отвечающему существенно дополнить уже прозвучавший ответ	2
2.	Вопрос сформулирован в соответствии с темой ответа, но касается несущественных деталей темы	0,5
3.	Вопрос не соответствует теме ответа	0

2.4 Критерии оценки ответов на дополнительные вопросы

№	Параметр	Оценка в баллах
1.	Ответ по существу вопроса, полный	2
2.	Ответ по существу вопроса, но недостаточно полный или содержащий неточности	1
3.	Ответ не по существу вопроса	0

Автор:

канд. пед. наук

Нагорная Анна Георгиевна

Зав. кафедрой гуманитарных наук

канд. ист. наук, доцент

Стародворцева Наталья Павловна

Приложение к рабочей программе одобрено на заседании кафедры гуманитарных наук от 28 августа 2015 года, протокол № 1.