



УДК 378.01(075.8) ББК 74.58 П32

Рецензенты:

кафедра педагогики Гродненского государственного университета им. Я.Купалы; заведующий кафедрой педагогики Гомельского

государственного университета им. Ф.Скорины доктор педагогических наук, профессор, академик НАН Беларуси И.Ф.Харламов Пионова Р.С.

П 32 Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С.Пионова. - Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. 18ВМ 985-09-0443-7.

Пособие посвящено проблемам совершенствования педагогики высшей школы. Включает главы: «Общие вопросы образования и педагогики высшей школы», «Дидактические основы обучения и профессиональной подготовки специалиста в вузе», «Теоретико-концептуальные и методические основы воспитания студентов», «Управление и самоуправление в вузе».

Для магистров педагогических специальностей вузов. Может быть использовано преподавателями вузов, аспирантами.

УДК 378.01(075.8) ББК 74.58

Учебное издание  
Пионова Ревмира Сергеевна  
**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**  
Учебное пособие

Редактор ТЛ.Писаренко. Художественный редактор Н.Б.Яротпа.

Технический редактор ВП.Яезбородова. Корректоры ТЛ.Мульнис, ЕЗ.Липень.

Набор и компьютерная верстка И.В.Корень, Ю.Л.Верльго

Подписано в печать с диапозитивов 15.05.2002. Формат 84x108 1/32.

Бумага газетная. Гарнитура школьная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,44.

Уч.-изд. л. 13,26. Тираж экз. Заказ 114.

Издательское республиканское унитарное предприятие «Университетское»

Министерства информации Республики Беларусь. Лицензия ЛВ № 9 от 08.09.2000. 220048, Минск, проспект Машерова, 11.

Республиканское унитарное предприятие «Типография «Победа». 222310, Молодечно, ул. Тавлая, 11.

ПРЕДИСЛОВИЕ

ISBN 985-09-0443-7

© Пионова Р.С., 2002

Педагогика высшей школы - сравнительно молодая отрасль в системе научных знаний. Она отделилась от общей педагогики примерно в середине XX в. К этому времени накопилось достаточно много материалов по теории и методике вузовского образования, чтобы можно было обосновать правомерность их выделения в самостоятельную отрасль. Об этом свидетельствует появление ряда учебных пособий по педагогике высшей школы, которые начали издаваться с 50-х гг., в частности работы С.И.Архангельского, С.И.Зиновьева, И.И.Кобыляцкого, А.В.Петровского, В.А.Сластенина, А.Г.Молибога, Д.И.Водзинского, Н.Д.Никандрова, Е.П.Белозерцева, А.А.Гримова.

Уже в первых исследованиях был поставлен вопрос о перестройке вузовского образования, о создании новой системы подготовки педагогических кадров, о повышении психолого-педагогической культуры профессорско-преподавательского корпуса. Однако только в 70-е гг. был введен интегративный курс педагогики и психологии высшей школы как обязательный в аспирантуре для всех специальностей, а позднее - в условиях многоуровневой системы педагогического образования - он стал изучаться будущими магистрами.

О повышении внимания к проблемам педагогики высшей школы свидетельствует и факт создания специальным решением Совета Министров СССР в 1990 г. в Минске Научно-исследовательского института педагогического образования АПН СССР. Он просуществовал недолго — неполных три года, но за этот период установил научные контакты с учеными-исследователями ряда вузовских центров Москвы, Санкт-Петербурга, Вильнюса, Самары, Красноярска, Гомеля, Гродно, Бреста, Витебска, а также с университетами Польши, США, Германии, Японии, Болгарии и организовал совместные с ними или самостоятельные исследования по многим аспектам подготовки педагогических кадров в рамках непрерывного образования.

Не вызывает сомнения, что в современных условиях каждый преподаватель вуза, педагогических училища и колледжа, других типов учебных заведений не может обойтись без знания психологических закономерностей и педагогических особенностей формирования творческой личности будущего учителя, молодого специалиста. Обновление учебно-воспитательного процесса требует развитого психолого-педагогического обеспечения, высокой психолого-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава, обуславливает реальную потребность в знаниях по педагогике высшей школы. Не менее важной является задача совершенствования подготовки будущих научных работников через магистратуру и аспирантуру, так как усиливается значение педагогического компонента деятельности ученого и исследовательского коллектива.

Таким образом, потребность в учебной литературе по педагогике высшей школы в настоящее время достаточно высока. В данном учебном пособии автор продолжает и развивает методологические основы советской педагогики, ее демократические составляющие, опирается на фундаментальные позиции советской системы подготовки учителя. Именно поэтому в пособии рассматриваются такие вопросы, как классовая сущность воспитания, политическая культура будущего учителя, патриотизм и интернационализм, национальное сознание и др.

В то же время автор учитывает современные процессы общественной жизни: реструктурирование общества, которое произошло в результате распада СССР и советской системы общественных отношений; девальвацию у молодежи социалистических идеалов; проникновение в общественное сознание псевдоценностей политического, нравственного, эстетического, трудового характера. Поэтому, анализируя специфику современного педагогического образования, своеобразие подходов к воспитанию студентов, автор рассматривает ряд профессионально-педагогических аксиологических понятий, соотношение общечеловеческих и национальных ценностей, общественных и личных интересов, дает их философское осмысление.

В пособии представлены новые достижения педагогической науки, использован опыт зарубежной педагогики. Основное внимание уделяется вопросам вузовского обучения и воспитания. Пособие имеет практическую направленность, сориентировано на связь теории с практикой, активное обучение, совместную деятельность и диалогическое общение субъектов образовательно-воспитательного процесса. Автор сознательно избегает терминов «педагогическое сотрудничество», «педагогика сотрудничества», так как они приемлемы не во всех видах и формах вузовской действительности.

Высшая школа во все времена играла большую роль в воспитании интеллигенции, подготовке кадров, способных не только воспроизводить социальный опыт, но и развивать его, расширять профессиональную деятельность, преобразовывать и создавать новые знания и ценности. Поэтому в пособии выделяются следующие важные задачи педагогического вуза.

1. Формирование творческой личности будущего учителя.
2. Формирование личности, способной к самовоспитанию саморазвитию.
3. Формирование нового мышления в понимании процессов общественной жизни и природы педагогической деятельности.
4. Формирование постоянства и многообразия форм учебно-методической деятельности будущего учителя.

Так как личность молодого специалиста-педагога формируется в процессе познания, общения и деятельности под воздействием шести основных факторов: наследственности, среды, воспитания, профессиональной подготовки, самообразования и самовоспитания, автор по мере возможности учитывает эти факторы и опирается на них при анализе воспитательно-образовательного процесса. При этом сделан акцент на самостоятельную работу магистров и аспирантов.

Раскрывая и аргументируя свою трактовку ключевых понятий, свою систему взглядов на педагогический процесс и педагогическую деятельность, автор одновременно рассматривает и альтернативные подходы к этим понятиям других ученых.

Пособие построено на научных источниках, в том числе и собственных по аналогичной проблеме, а также на материале лекционных занятий по педагогике высшей школы, которые автор вел с аспирантами и магистрами Белорусского государственного педагогического университета, аспирантами Минского государственного лингвистического университета, Белорусского технологического университета, Белорусского государственного Университета информатики и радиоэлектроники.

## ГЛАВА 1

### ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

#### 1. ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

1. Образование как сфера социальной практики общества и специфическая область духовной деятельности.

2. Общественная природа образования.

3. Образование и культура.

4. Исторические истоки образования.

5. Зарождение педагогического образования.

**Ключевое понятие: образование.**

История свидетельствует, что во все времена образование было основным фактором развития человеческой цивилизации. Но именно XX век стал веком образования, принесшим особенно зримые плоды в различных сферах общественной жизни.

Во-первых, с помощью образования существенно расширились возможности удовлетворения насущных потребностей человека; оно обогащает духовно-нравственную сферу личности; дает возможность осуществить профессиональную подготовку человека.

Во-вторых, образование помогает общению людей, возникновению общих интересов - духовных и профессиональных.

В-третьих, будучи составной частью культуры, образование, в свою очередь, активно содействует ее развитию и продвижению в широкие массы.

В-четвертых, ориентируя на проведение научных конференций, симпозиумов, учебных семинаров, образование способствует укреплению национальных контактов, расширению государственных связей.

В-пятых, знания становятся капиталом, т.е. капиталовложения в образование и науку приносят непосредственную прибыль.

Образование имеет более чем тысячелетнюю историю, свои традиции. Многие из них уходят корнями в глубь веков. Каждая из культур прошлого внесла свой вклад в сокровищницу знаний, в систему образования. Каждый народ, как правило, стремился совершенствовать свою систему подготовки молодого поколения к жизни, передавая ему в сжатой форме накопленный опыт. Сделаем небольшой экскурс в прошлое, к историческим истокам образования.

В своем первоначальном виде образование означало передачу важнейших, жизненно необходимых сведений и трудовых навыков посредством обучения и воспитания - древнейших видов культурной деятельности человека. Постепенно оно стало самостоятельной функцией общества.

В истории образования можно выделить несколько основных форм обучения:

- семейное - знания передаются от родителей детям;
- социальное - знания передаются от учителя ученикам;
- книжное - знания приобретаются не только от учителя, но и из книг;
- экранное - носителем и передатчиком знаний становится техника: кино, телевизор, компьютер.

Каждая из форм обучения имеет свою историю, свой период расцвета, характеризуется специфическими отношениями между участниками. Переход от одной формы к другой представляет своеобразную революцию, изменение характеристик участников обучения, их взаимоотношений.

В научной и учебно-методической литературе существует ряд определений понятия «образование». По мнению академика Ю.К.Бабанского, «образование - это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей».

Член-корреспондент АПН СССР Н.В.Кузьмина образование трактует как «воспитательное воздействие на человека через специально отобранное, особым образом систематизированное и организованное знание (о природе, обществе и человеческом мышлении), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности людей - с другой».

Английский ученый Дж.Саймон назвал образование «способом формирования человека внутри общества».

Академик И.Ф.Харламов предлагает следующее определение: «Под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие».

Н.Г.Чернышевский трактовал образование следующим образом: «Три качества - обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств - необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова».

Как видно из приведенных определений, понятие «образование» рассматривается как явление многофункциональное, как процесс и результат познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств, как путь профессиональной подготовки человека.

По мнению одних исследователей, образование - это узкая сфера деятельности, включающая обучение и воспитание молодежи лишь в учебных заведениях; по мнению других - наоборот, достаточно широкая, охватывающая школу, вуз, семью, группы сверстников, церковь, средства массовой информации.

Опираясь на существующие подходы к трактовке образования, мы предлагаем следующее определение данному понятию.

Образование - это уникальный механизм передачи и усвоения научной информации, знаний и умений, социального и профессионального опыта от поколения к поколению, формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств.

В разные времена народы осуществляли этот процесс по-разному, с учетом существующего представления об уровне образованности.

В первобытном обществе в первоначальном виде передача важнейших, жизненно необходимых сведений, знаний, навыков осуществлялась примитивно: использовались знаки, жесты, узлы, шнуры, зарубки, материалом служили глина, камень, дерево, а позднее появился папирус. Древние народы Египта, Месопотамии, Сирии изобрели пиктограммы и идеограммы (III тыс. до н.э.), народы Ливана - слоговое письмо (I тыс. до н.э.). Образование стало более надежным делом, а сам процесс обучения несколько ускорился.

У древних народов образование носило культовый характер, только в процессе обучения и воспитания передавались заповеди предков и богов, полагалось восхвалять их мудрость: в Греции - Зевса и Афины, в Египте - Ра, в Риме - Юпитера. По мере развития письменности сокращалось количество букв, границы грамотности расширялись. Статус знаний в те времена был достаточно высок. Грамотных людей было мало, и они, как правило, занимали важные посты, а простые писцы считались носителями мудрости - они и стали первыми учителями.

Общеизвестно, что Древняя Греция славилась своими философскими форумами: школами Сократа, Платона, Аристотеля, где обучались дети знатных патрициев. Обучение являлось нелегким делом. Управители занимались улучшением школьного образования, а мыслители-философы - обоснованием его законов. Для нас интересны традиции, сложившиеся на земле эллинов<sup>1</sup>. Рассмотрим некоторые из них.

Жестких программ обучения не существовало, поэтому учителям было дано право создавать их самим, «наполнять их по собственному усмотрению». Ценились результат, успехи в воспитании и обучении, а экспертом выступало общество. Учителя находились на государственной службе, и если общество низко оценивало работу учителя, его изгоняли из школы и преследовали. А известного философа Сократа за «опасное воспитание», которое не

согласовывалось с господствующей доктриной, заставили принять яд. Значит, свобода учителя не была безграничной.

Знания в Древней Греции ценились высоко. Но еще более ценилось воспитание. Гесиод считал, что от воспитанности молодежи зависит будущее страны, а Платон советовал учителям больше заботы проявлять о благонравии детей и молодежи, чем о грамоте. Красота их желаний и стремлений выдвигалась на первый план.

Значительное внимание уделялось физическому развитию и воспитанию, почиталась гимнастика, особенно в Спарте. Многие философы рассуждали о гармонии духа и тела, о совершенной и идеальной жизни.

Высокий статус образования был в Китае и Индии. Здесь уже во II тыс. до н.э. возникла письменность, была изобретена бумага, а книгопечатание стало известно раньше, чем в Европе<sup>2</sup>. Ученость и эрудиция на Востоке с древних времен были в большом почете. «Перед учеными всегда снимали шапки правитель и воин», - так утверждал Дж. Неру. Считая образование важнейшей целью жизни, многие следовали призыву одного из самых почитаемых на Востоке мудрецов - Конфуция: «Учиться без пресыщения, просвещать без усталости».

Несмотря на своеобразный культ образования, доступ к нему был ограничен из-за его высокой стоимости. Подавляющее большинство населения античности было неграмотно.

Известное высказывание Гесиода: «Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления, ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна», несмотря на то, что оно относится к VII в. до н.э., повторялось во все времена.

Вопреки ошибочному мнению ряда ученых о том, что Россия позже других европейских стран стала на путь просвещения, архивные, литературные, а также народные первоисточники свидетельствуют о другом: славяне получили письменность не после Крещения Руси, а имели ее намного раньше. Памятники народного творчества (сказки, пословицы, поговорки), другие первоисточники - деревянные столбы, камни на дорогах, даже потолки в избах и полотенца - имели «надписи»: напутствия, советы, предостережения.

Обратимся к сказкам: «Сел Иван-царевич на богатырского коня, долго ли, коротко ли ехал... Но доехал он до ростани, от которой три дороги идут, и стоит там каменный столб, а на том столбе написано...» Иван-царевич без труда прочитал эту надпись-напутствие, которая была высечена задолго до этого путешествия. Подобные надписи имелись повсеместно, а это значит, что наши далекие предки, возможно многие, были грамотны: умели читать и писать, знали таблицу умножения. Данная мысль подтверждается и богатством древнерусского словаря. Не случайно Екатерина II, имевшая доступ к самым тайным архивам, царским и церковным, уверенно писала: «Славяне задолго до Рождества Христова письмо имели...» А мы добавим: к сожалению, нам неизвестны формы и способы обучения, уровень образованности народов, населявших более тысячи лет назад славянские земли.

Высокий статус образования был далеко не у всех стран. Кроме того, население не очень охотно стремилось к просвещению даже в странах с высокой культурой. Невежество обладало демонической силой. Например, в Западном Иране к письму относились с недоверием: персы приписывали буквы дьявольскому наваждению; в Древнем Риме «грамматика не пользовалась известностью»; гунны были совершенно неграмотны, безразличны к наукам; древние германцы, населявшие Восточно-Римскую империю в VII в. н.э., по свидетельству очевидцев-путешественников, находились на ступени варварства. Следует отметить, что господствующая над умами церковная элита не способствовала распространению просвещения - письмо во многих странах было тайнописью, служило религиозно-магическим целям.

Таким образом, античный мир был противоречив. С одной стороны, просвещение, искусство, литература в Египте, Греции, Риме, Индии, Китае достигли достаточно высокого развития, с другой - были страны, не ведавшие письма. Нам известны имена великих мыслителей-философов, зодчих, писателей, и в то же время большинство населения было

неграмотно. И все же образование - важнейший рубеж, отделяющий цивилизованный род людской от дикости. Исчезли многие древние царства, а образование, культура остались.

Эпоха Средневековья чаще воспринимается окрашенной в мрачные тона, но, тем не менее, получив прекрасное наследие античной культуры, она развивает древние образовательные традиции. Систематизируются научные знания, расширяется курс школьного обучения (включал 7 предметов - «свободных искусств»), создаются учебники, по которым «школяры» будут учиться несколько веков, расширяется школьное образование. Именно школа стала «вратами преемственности меж эпохами».

В 859 г. был открыт первый университет в г. Фес (Марокко). А в X—XII вв. появляются первые университеты в Европе: в Болонье, Константинополе, Фессалонике, Охриде, Париже. Создание их свидетельствовало не только о более высоком уровне подготовки «ученых мужей» по разным направлениям знаний, но и о том, что подготовка учителя становилась более системной и профессиональной.

В сохранении и развитии античных классических традиций в образовании, укреплении светского образования особую роль сыграла Болгария, а затем Византия, Болгарию по праву называют третьим культурным центром Европы: она дала миру плеяду энциклопедистов, просветителей, учителей. Широко известна деятельность солунских братьев Кирилла и Мефодия по созданию славянской письменности (кириллицы). Кроме того, они бросили вызов догмату триязычия - латыни, древнегреческому и древнееврейскому - «священным языкам», на которых долгое время осуществлялась церковная, литературная, образовательная деятельность. Бесспорно, это был шаг вперед, который освободил от оков развитие национальной культуры, просвещения, образования многих стран. Недаром ЮНЕСКО отмечает деятельность Кирилла и Мефодия как величайшее достижение человечества.

Обязательные предметы - грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, музыка, астрономия.

Эпохи Возрождения и Просвещения дали новый толчок к развитию культуры, науки, образования, нового мышления. «Мечи Спартака, каравеллы Колумба, бумага Цай Луня и печатный станок Гутенберга проложили дорогу эпохе Возрождения, а затем и веку Просвещения. Мудрость античности стала давать свои плоды»<sup>1</sup>. Многие мыслители высоко оценивали данный период в развитии цивилизации. «Это был величайший прогрессивный переворот из всех пережитых до того времени человечеством, эпоха, которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености»<sup>2</sup>. Данте, Леонардо да Винчи, Т. Мор, Ф.Петрарка, М.Монтень, М.Лютер, Я.А.Коменский являются среди титанов образования в числе первых.

Основные события этих эпох - создание Лоренцо Медичи первой в Европе публичной библиотеки"; предложение идеолога немецкого протестантизма Мартина Лютера открыть во всех городах, местечках и селах школы для обучения юношества обоего пола; закон о всеобщей грамотности, принятый в Швеции; создание и научное обоснование классно-урочной системы Я.А.Коменским - и ряд других, несомненно, способствовали прогрессу в области образования, открытию школ, колледжей, университетов, академий.

Школьное дело развивалось и на территориях русских, украинских, белорусских земель, чему во многом способствовала культурно-образовательная деятельность Я. Мудрого, В. Мономаха, Е. Полоцкой, Е. Суздальской, позднее Ф.Скорины, С.Будного, С. Полоцкого, Л.Зизания, И.Вишневого, В.Бурцева и многих других просветителей, педагогов.

Постепенно образование обретает статус закона в жизни народов. Т. Мор в «Утопии» призывает всех граждан уделять время «для духовной свободы и образования». Именно образование помогало осмыслить новый девиз «Твори самого себя!», который пришел на смену античному девизу «Познай самого себя».

XIX и XX века характеризуются глубокими научно-техническими и социально-политическими преобразованиями, бурным ростом культуры и образования на всех континентах. Несмотря на многочисленные поиски и творческие находки, среднее и высшее

образование сохраняет многие черты эпохи Ренессанса, но становится более фундаментальным, профессионально направленным, прагматичным, приобретает обязательный и непрерывный характер.

XX век для СССР по праву можно назвать советским Ренессансом. За годы, прошедшие после Октябрьской революции, во всех республиках, население которых до 1917 г. было почти неграмотным, создана уникальная система народного образования, которая успешно обслуживала все отрасли хозяйства, экономики, культуры. Образование носило государственный характер. В систему его входили детские дошкольные учреждения, средние школы, ПТУ, ТУ, вечерние и заочные школы для работающей молодежи, средние специальные учебные заведения, вузы, а также факультеты и институты послевузовской подготовки и переподготовки специалистов, аспирантура и докторантура.

Решающее значение в создании системы образования имела государственная политика. Важной мерой стало принятие Совнаркомом России в 1919 г. Декрета о ликвидации неграмотности, согласно которому обучаться грамоте должны были все граждане в возрасте до 50 лет. В 1930 г. было введено всеобщее начальное образование, в 1949 г. - завершен переход ко всеобщему 7-летнему, в 1958 г. - ко всеобщему 8-летнему образованию, а в 1972 г. введено всеобщее среднее образование. Так решалась в нашей стране в XX в. образовательная задача, к которой Швеция, например, обратилась в XVII-XVIII вв.

Согласно переписи населения 1897 г., в России насчитывалось грамотных 21,1%, среди таджиков - 3,9, казахов - 2,1, узбеков - 1,6, туркмен - 0,7, киргизов - 0,6, среди белорусов - 29%.

Такую цель ставили мудрецы из храма Аполлона в Древней Греции.

Семимильными шагами развивалось образование в Белоруссии. Если до революции на ее территории не было ни одного вуза, то к 1991 г. уже функционировало 33 государственных высших, 147 средних специальных учебных заведений, 177 научно-исследовательских институтов. Кроме того, работали 5304 детских дошкольных учреждений, 5325 дневных общеобразовательных школ, 12 гимназий, 5 лицеев, 104 школы для работающей молодежи, 238 профтехучилищ. Белорусская школа советского периода отличалась высоким уровнем и качеством образования.

Система народного образования в СССР являлась одним из значительных явлений мировой культуры XX в. Образование стало рассматриваться как социально-экономическая и педагогическая ценность, как аксиологический феномен. Выполняя социально-экономические функции, оно выступает как транслятор социального опыта предшествующих поколений поколениям, вступающим в жизнь, и является:

- средством профессионального самоопределения молодежи, подготовки ее к профессиональной деятельности;
- фактором формирования экономической культуры индустриального общества;
- способом воспитания определенного типа человека, способного к жизни в соответствующей социально-экономической формации;
- важным инструментом социальных и экономических преобразований.

Будучи педагогической ценностью, образование реализует свои сущностные возможности для человека. Его основная цель состоит в разностороннем развитии личности с опорой на ее индивидуальность, природу. Его предназначение заключается в том, чтобы:

- удовлетворять духовные, культурные потребности человека, обогащать его духовно-нравственную сферу;
- формировать национальное сознание, национальный менталитет;
- содействовать развитию интернационального сознания, тем самым способствовать укреплению межнациональных контактов;
- ориентировать на развитие научных связей, создание научных школ;
- готовить личность к свободному самовыражению в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной;



2. Появление тенденций непрерывного образования, основные принципы.
3. Роль ЮНЕСКО в утверждении идеи непрерывного образования.
4. Концепция непрерывного педагогического образования.

**Ключевые понятия: непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование.**

Идея непрерывного образования занимает все более заметное место в ряду прогрессивных идей XX в. Общечеловеческая и философская значимость этой идеи велика, так как смысл ее заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит обеспечить процветание всему обществу. Именно поэтому многие государства ищут сегодня свою модель непрерывного образования. Первую разработку его теоретических основ осуществили П.Ленрд, Й.Фор, Р.Даве, Х.Гуммель, М.Д.Каряли, Ф.Кумбс, Г.Коптаж.

Истоки идеи непрерывного образования можно найти у древних философов: Конфуция, Солона, Сократа,

Платона, Аристотеля, Сенеки. Отдельные ученые полагают, что идея «перманентного образования» была известна даже в первобытном обществе, так как уже тогда люди в течение всей своей жизни приобретали знания и практический опыт, развивались.

Но предтечей современных представлений о непрерывном образовании является Ян Амос Коменский. В работе «Помпедии» он утверждает, что для учебы подходит каждый возраст и у человека нет другой цели, кроме учебы. Вся жизнь должна быть школой, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек более способен.

Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Практика (медленно, но настойчиво выявляла одно из важных требований непрерывного образования - необходимость «всеобщего обучения детей и молодежи, - выдвинутое еще эпохой Просвещения. А затем возникла потребность обучения и профессиональной подготовки и переподготовки взрослых (в XX в. обнаружено быстрое старение знаний). Выявление этих и других факторов, их философское и педагогическое осмысление поставили на повестку дня вопрос о необходимости теоретического обоснования образовательных процессов в современных условиях, подвели к идее непрерывности образования. Впервые эта идея, концептуально оформленная, была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П.Ленграндом. На основе его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 г. ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Э.Фора, на тему «Учиться, чтобы быть». В нем была высказана новая точка зрения на образование, на необходимость изменения характера отношений между обществом и образованием. С середины 70-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ.

Каковы же объективные и субъективные предпосылки, вызвавшие потребность перехода к непрерывному образованию?

Объективные предпосылки. В XX в. происходит бурный социально-экономический и научно-технический прогресс. Такого динамизма общественного развития не знали предыдущие эпохи, когда эволюция производства осуществлялась сравнительно медленно, что и обусловило относительное постоянство структуры и содержания образования. Именно поэтому сложился тип «конечного образования». Это означало, что полученные человеком однажды (в процессе обучения в школе, вузе) знания сохраняли свою ценность в течение всей его жизни и профессиональной деятельности и не устаревали. В условиях научно-технического прогресса ситуация изменилась: обновление техники, технологий, форм труда стало превосходить темпы смены поколений людей. «Конечное образование» вызвало дефицит знаний, привело к тому, что многие работники перестали выполнять свои обязанности профессионально, обострилась проблема функциональной неграмотности.

Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, что вызвало его девальвацию, возможности «конечного образования» оказались исчерпанными. Поиск выхода из тупика привел к рождению ряда инициатив: параллельное образование, продолженное образование, повышение квалификации, дистанционное образование, самообразование. Подобные инициативы смогли решить лишь часть стоящей задачи, но не внесли в существующую систему образования свойства непрерывности и целостности.

Таким образом, создались объективные предпосылки для поиска и перехода к непрерывному образованию. Необходимо было переосмыслить целевые функции образования как системы, задачи отдельных ее ступеней и звеньев, традиционные представления о социальной сущности образования, его место и роль в жизни человека.

Субъективные предпосылки. Возникшая рассогласованность между необходимым для человека уровнем знаний в новых условиях и ограниченностью образовательных систем, которая привела к профессиональной некомпетентности, неумению сделать надежный профессиональный выбор, реальной угрозой безработицы, с одной стороны, усугубила социальные противоречия. С другой стороны, рост в целом благосостояния общества, увеличение свободного времени, расширение образовательных услуг привели к осознанию важности образования, необходимости постоянного обновления знаний не только для профессиональной деятельности, но и для нового восприятия образования как ценности, понимания его функциональной роли в жизни человека, выражающейся в предоставлении возможности для удовлетворения существующих и постоянно растущих духовных потребностей.

Возникшие противоречия субъективного порядка также требовали разрешения, активизировали поиск новых возможностей образовательных систем.

Осознав необходимость пополнения знаний в течение всей жизни, человек должен постоянно стремиться к их расширению и обновлению, к развитию своей личности, а система образования обязана ему в этом помочь. Требовался качественный сдвиг в общественном сознании, выбор оптимальных путей для перемен в сфере образовательной практики общества.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования.

Различные, подчас противоречивые, подходы к трактовке непрерывного образования, в конце концов привели к следующему пониманию его сущности.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможность реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Итак, для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения его духовных потребностей, развития задатков и способностей в различных учебных заведениях с помощью разных видов и форм обучения, а также путем самообразования и самовоспитания. Становление личности, как утверждал Я.Коменский, происходит как в период ее социально-психологического и физиологического созревания, расцвета и стабилизации, так и в период старения организма.

Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий для общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства.

Функционирование непрерывного образования основывается на следующих принципах, определяющих его специфику:

- 1) гуманизма;
- 2) демократизма;

- 3) мобильности;
- 4) опережения;
- 5) открытости;
- 6) непрерывности.

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Он реализуется через создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека. Человек рассматривается как цель общественного прогресса. Этот принцип отвергает воспитание культа насилия, национальной и расовой исключительности, равнодушия к другим людям.

Принцип демократизма предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями человека. Он обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышение квалификации; означает равенство всех граждан, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья, на образование и развитие. В основе этого принципа - демократизация всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса, широкое развитие самоуправления.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Она ориентирует на использование разных методических систем и технологий, позволяющих «учиться меньше, но чаще», продуктивнее.

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов, на включение новаторских подходов к этому процессу.

Принцип открытости системы непрерывного образования обязывает учебные заведения расширять деятельность путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей, т.е. работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями. Для этого требуется создание различных дополнительных форм факультетов, институтов, отделений, курсов по повышению образования и квалификации, проведение семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организация телевизионных и видеопрограмм. Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается с помощью разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ. Это, в свою очередь, дает возможность человеку продвигаться в своем образовании, духовном развитии, повышать профессионализм индивидуальными темпами, включаться в те или иные звенья образовательной системы и выходить из них в случае необходимости.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, работники образования и повышения квалификации, науки и производства должны пересмотреть роль и место образования в жизни человека и общества и как результат - преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегрузку информационным и фактологическим материалом. Опережающее отражение в содержании образования должны получить проблемы развития общества, производства, науки, культуры. Образование должно быть устремлено в будущее. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому: «Знания через всю жизнь».

Предложенная система принципов непрерывного образования не является исчерпывающей, со временем она будет дополнена с учетом потребностей, новых поворотов в развитии образования.

Непрерывное образование способствует решению трех основных задач:

- 1) подготовке человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- 2) совершенствованию, развитию человека, уже включенного в общественное производство, с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;
- 3) разностороннему развитию личности, формированию ее мировоззрения, нравственных, эстетических, физических и других качеств, интересов, потребностей, общей культуры.

В соответствии с этими задачами в структуре непрерывного образования можно выделить две подсистемы: базовое и дополнительное образования. В свою очередь, базовое и дополнительное образования могут быть общим и профессиональным. Следовательно, можно говорить о четырех подсистемах образования: базовом общем, базовом профессиональном, дополнительном общем, дополнительном профессиональном. Предложенная структура непрерывного образования представлена на [рис. 2](#).

Отношения между элементами подсистемы базового образования строятся по принципу иерархии, каждое последующее звено дает образование более высокого уровня. В подсистеме дополнительного образования звенья самостоятельны и независимы, существуют параллельно друг другу, однако, по сравнению с базовым образованием, оно не является образованием более высокого уровня. В каждой из подсистем имеются базовые и дополнительные, основные и параллельные, государственные и негосударственные учебные заведения, а также учебные заведения повышения квалификации, учреждения культуры, спорта, туризма и т.д.

Характерно, что непрерывное образование способствовало рождению ряда инициатив: появились листавционное, экранное, инновационное, виртуальное и другие типы образования. Все они направлены на более плодотворное решение задач обучения, повышения квалификации, разностороннего развития личности в течение всей жизни.

Разработка теоретических основ непрерывного образования актуализировала появление его отраслевых концепций. Одна из них - концепция непрерывного педагогического образования. Появление ее связано с деятельностью ЮНЕСКО, а также с вниманием, проявленным в 80-е гг. государственными органами к данному вопросу. Идея непрерывного образования была заложена в «Основы законодательства СССР и союзных республик о народном образовании» (1984), в решения съездов учителей, обсуждалась народными депутатами на сессиях, рассматривалась в печати. Она стала ключевой идеей реформы народного образования.

Разработкой теоретических основ непрерывного педагогического образования занимались научные коллективы в Москве, Петербурге, Хабаровске, Грозном, Пензе, Минске, Гродно. Одной из первых была представлена Концепция непрерывного педагогического образования, подготовленная группой ученых и преподавателей Московского государственного педагогического института им. Ленина под руководством академика В.А.Сластенина. Данная концепция, одобренная Государственным комитетом СССР по народному образованию в 1989 г. в качестве модели-ориентира для вузов, предлагала общую парадигму педагогического образования, выдвигала новые цели и задачи, рассматривала этапы (звенья) педагогической подготовки. Однако в этой концепции не получил глубокой разработки этап послевузовского образования и самообразования учителя. В 1991 г. в Научно-исследовательском институте педагогического образования АПН СССР (Минск) была разработана Концепция непрерывного педагогического образования (научный руководитель профессор Р.С.Пионова), в которой сделана попытка прогнозирования его развития с учетом изучения общих тенденций развития образовательных систем.

Непрерывное педагогическое образование - это социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его

профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни.

**Цель непрерывного педагогического образования** - формирование разносторонне развитой, свободно мыслящей, творческой личности учителя. Ведущими характеристиками такой личности являются: высокая психолого-педагогическая культура; потребность в самообразовании и самовоспитании, совершенствовании педагогического мастерства; любовь к детям, ответственность за их судьбу, понимание их возрастных и индивидуальных особенностей; развитая политическая культура; высокая общая культура и эрудиция, социальная активность.

В Концепции непрерывного педагогического образования выдвигаются и рассматриваются три этапа (звена) профессионального становления учителя, которые функционируют в органическом единстве, образуя систему:

- первый этап - допрофессиональная подготовка;
- второй этап - профессиональное образование;
- третий этап - послевузовское образование (повышение квалификации, совершенствование педагогического мастерства).

На каждом этапе происходит развитие и совершенствование личности, ее мировоззрения, культуры, нравственных и других качеств, ценностных ориентации.

Каждый этап имеет свою инфраструктуру, состоящую из основных и дополнительных учебно-воспитательных заведений, других учреждений. К основным относятся детские дошкольные учреждения, школы, гимназии, лицеи, колледжи, педагогические училища, педагогические вузы, университеты, инженерно-педагогические факультеты институтов, магистратура, аспирантура, докторантура, ИПК, ФПК; к дополнительным — детские внешкольные учреждения, УПК, центры профориентации молодежи, дворцы культуры и техники, библиотеки, детские и юношеские спортивные школы, специальные образовательные телевизионные программы. Структура непрерывного педагогического образования представлена на **рис. 3**.

I этап

Допрофессиональная подготовка

II этап

Детские дошкольные

учреждения, школы, гимназии,  
лицеи

Профессиональное образование

III этап

Педагогические училища, педагогические колледжи, педагогические вузы, университеты, инженерно-педагогические факультеты

Послевузовское образование

Магистратура, аспирантура, докторантура, ИПК, ФПК, академии последипломного образования, курсовая сеть

Рис. 3

В 1991 г. коллектив преподавателей Гродненского университета под руководством профессора В.П.Тарантея завершил разработку своего варианта теоретических основ непрерывного педагогического образования, сделав акцент на этапе послевузовского образования учителя. Этот этап является самым длительным (35-40 лет) и решающим для становления педагогического мастерства<sup>1</sup>. Согласно Концепции непрерывного педагогического образования послевузовское образование учителя может осуществляться организованно по определенной программе через ИПК, ФПК, курсовую сеть, методические центры, научные конференции, педагогические чтения, симпозиумы и путем индивидуального самообразования.

В 1992 г. в Минске выходит в свет «Концепция высшего педагогического образования по многоуровневой системе в Минском государственном педагогическом институте им.

А.М.Горького». Ее создатели (Л.Н.Тихонов и А.А.Гримоть) предложили и обосновали новый для вузов Беларуси подход к подготовке педагогических кадров по трем уровням: учитель - бакалавр - магистр. Такой подход давал реальную возможность готовить специалистов-педагогов для разных типов учебных заведений. Следовавшие затем звенья системы образования - аспирантура и докторантура - были призваны обеспечить более высокий уровень подготовки педагогов и ученых для вузов и научно-исследовательских институтов.

Через несколько лет Министерство образования Республики Беларусь берет на себя инициативу в разработке концептуальных основ развития педагогического образования. В 2000 г. постановлением Совета Министров была одобрена подготовленная группой ученых Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь. В том же году Министерство образования своим постановлением утвердило программу реализации этой концепции.

Концепция включает четыре раздела. В первом разделе «Педагогическое образование в Республике Беларусь» дается анализ развития этой отрасли образования, рассматривается ее современное состояние, указываются достоинства и недостатки. Во втором разделе излагаются цели, задачи, принципы реформирования системы педагогического образования. Данные вопросы органически связаны с требованиями реформы школы.

В третьем разделе предлагаются основные направления развития системы: изменение содержания образования, внедрение современных образовательных технологий, разработка нового учебно-методического обеспечения; совершенствование структуры подготовки специалистов, разработка нового перечня специальностей; создание завершенной многоуровневой системы педагогического образования; проведение мероприятий по оптимизации системы учреждений образования, совершенствование системы управления, решение вопросов финансового и материально-технического обеспечения проводимых преобразований.

В четвертом разделе определены этапы развития педагогического образования:

- программно-организационный (2000-2002);
- организационно-внедренческий (2003-2005);
- коррекционно-завершающий (2006-2010).

Рассматриваемая концепция имеет статус государственной концепции развития педагогического образования, поэтому программа по ее реализации, которая носит долгосрочный характер, является обязательной для всех учебных заведений. Данная концепция - единственная, выполнение которой сопровождается специальной программой. Это повышает надежность ее реализации.

Таким образом, к 2010 г. в республике должно быть завершено создание национальной системы педагогического образования.

В XX в. бурный научно-технический прогресс вызвал быстрое старение прежних знаний. Стало очевидно, что существующая система образования с ее жесткой структурой программ, методами обучения, доставшимися в наследство почти со времен Я.А.Коменского, не смогли обеспечить стремительное развитие науки, техники, общества. Обучение по старым канонам («Знания на всю жизнь») стало делом бесперспективным, так как выяснилось, что молодые специалисты даже при хорошей подготовке обладают уже отчасти устаревшими знаниями.

Все более осознаются необходимость и возможность разностороннего развития и совершенствования личности, при этом не только в периоды обучения в школе и вузе, но и впоследствии, т.е. в течение всей жизни. Такая возможность становится более широкой благодаря росту благосостояния общества и человека, а также появлению свободного времени.

Таким образом, созрели объективные и субъективные предпосылки для существенных перемен в образовательных системах, пересмотра самого взгляда на роль и место образования в жизни общества и человека. Стратегия развития образования стала определяться идеей «Знания через всю жизнь», которая находит концептуальное выражение начиная с середины 50-х гг. XX в.

Почти одновременно в течение 10-15 лет повсеместно были разработаны национальные варианты концепции непрерывного образования. Этот факт подтверждает мысль Гегеля: «Что носится в воздухе, чего требует время, то может возникнуть одновременно в ста головах без всякого заимствования».

### 3. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗА РУБЕЖОМ

1. История педагогического образования.
2. Понятие о системе подготовки педагогических кадров.
3. Современная система педагогического образования в республике, ее исторические истоки.
4. Традиционная и многоуровневая системы, педагогического образования: достоинства и недостатки.
5. Сравнительный анализ существующих подходов к подготовке педагогических кадров за рубежом.

Ключевое понятие: система педагогического образования.

Республика Беларусь имеет уникальную систему образования. Она успешно обслуживает все отрасли хозяйства и культуры и способствует формированию разносторонне развитой личности. Но плодотворное функционирование и развитие образования невозможно без учителя.

Профессиональная подготовка учителей в мире начала осуществляться с XVII в. Несмотря на скудость информации об этом периоде, известно, что первая учительская семинария была открыта в 1732 г. в немецком городе Штеттин. В России аналогичное учебное заведение при Московском университете создано было в 1779 г. Первый педагогический институт начал функционировать в 1804 г. в Петербурге, затем последовало открытие подобных институтов в ряде других городов.

На территории нашей республики существовала незначительная сеть учебных заведений по подготовке учителей. К ним относятся учительские семинарии, двухгодичные курсы, педагогические классы при женских гимназиях. Представление об этой сети дает табл. 1.

Первая учительская семинария в Беларуси была открыта в Витебске в 1834 г., но просуществовала всего пять лет, подготовив 62 учителя для начальных училищ.

Таблица

Сеть средних учебных заведений и форм обучения по подготовке учителей по состоянию на 1916 г.

Учительские семинарии	Год открытия	Двухгодичные курсы	Год открытия
Педагогические классы при гимназиях	Год открытия		
Молодечненская	1864	Витебск	1907
Полоцкая	1872	Могилев	1907
Несвижская	1875	Минск	1909
Свислочская	1876	Гродно	1910
Рогачевская	1909	Гомель	1910
Оршанская	1911	Новогрудок	1912
Борисовская	1915	Бобруйск	1913
Гомельская	1915	Чаусы	1914
Бобруйская	1916		

В 1910 г. был открыт учительский институт в Витебске, но и он проработал недолго: помешала гражданская война и оккупация Белоруссии. Число студентов в нем было невелико: в 1910 г. обучалось 33 человека, в 1915 - 200, а в 1917 г. его окончили 16 человек.

Анализируя цифровые данные таблицы, можно сделать следующие выводы.

1. Сеть учебных заведений дореволюционной Белоруссии включала три типа форм подготовки учителей и давала им среднее педагогическое образование, но разных уровней.

Наиболее высокий теоретический и практический уровень подготовки обеспечивали учительские семинарии, но их было мало, в силу чего они не могли удовлетворить потребности развивающегося начального образования. Именно поэтому царское правительство России вынуждено было пойти на оперативные меры, открывая краткосрочные курсы и педагогические классы при женских гимназиях.

2. Учебные заведения начали создаваться фактически лишь во второй половине XIX в. Молодечненская учительская семинария положила начало целенаправленной специальной подготовке учительских кадров. До этого времени учителями становились выпускники духовных семинарий, что, несомненно, накладывало отпечаток на содержание их работы в начальной школе для крестьянских детей.

3. Учительские семинарии, курсы и педагогические классы при женских гимназиях осуществляли подготовку учителей лишь для начальных школ и училищ, в основном сельской местности. Педагогами в гимназиях, прогимназиях, реальных училищах имели право работать выпускники университетов.

4. Все формы подготовки учителей на территории Белоруссии носили государственный характер, финансировались из казны, что позволяло правительству влиять на содержание учительского образования, его направленность, эквивалентность, не давало возможности польским магнатам, католическому костелу вмешиваться в организацию просвещения и образования.

Итак, учителей было мало, да к тому же они имели низкий образовательный уровень. Например, в Минской губернии в первой половине 1919 г. работало 4505 учителей, из них высшее образование имели 3,9 %, среднее педагогическое - 51,5, общее среднее - 30,5, начальное и домашнее образование - 14,1 %. На одного учителя в среднем приходилось 54 ученика.

Стоявшую в 1918 г. перед страной проблему ликвидации неграмотности населения (80 %), расширения сети школ для детей невозможно было решить без учителя. Поэтому государственная политика в области педагогического образования приобретает решающее значение. Несмотря на трудности военного времени в 1918 г. в Минске, Могилеве, Витебске создаются курсы по подготовке учителей, дошкольных работников, молодежь посылают на учительские курсы в Москву. В конце того же года в Минске открывается институт народного образования, а в Витебске и Могилеве - институты по подготовке учителей для новой школы.

Важным событием для образования, науки, культуры республики стало открытие в 1921 г. Белорусского государственного университета. Через год на его базе был создан педагогический факультет, который в 1931 г. реорганизуется в самостоятельное учебное заведение - Минский педагогический институт (позже ему было присвоено имя А.М.Горького). В 1993 г. он был преобразован в Белорусский государственный педагогический университет, в 1995 г. ему присвоено имя Максима Танка, а в 1997 г. он получил статус ведущего учебного заведения в области педагогического образования в республике.

Как проявление внимания к вопросам подготовки учителей можно рассматривать создание с 1926 г. педагогических курсов с двухгодичным сроком обучения, а также заочных форм обучения - «Педтехникум на дому» и «Педфак на дому». В 1930 г. начинают деятельность двухгодичные педагогические институты в Гомеле, Могилеве, Витебске Ч

Все формы подготовки учителей того времени носили кратковременный характер, что определялось экстремальными условиями, в которых находилось образование и просвещение в республике. Но тем не менее предпринятые меры по развитию педагогического образования дали положительные результаты: за 10 лет, прошедших после 1917 г., в Белоруссии работало в 2 раза больше учителей со средним образованием по сравнению с дореволюционным периодом, а каждый седьмой имел высшее или незаконченное высшее образование. Тем самым были созданы кадровые предпосылки для завершения перехода в 1934 г. ко всеобщему обязательному начальному образованию.

Активное развитие в 30-е гг. семилетних и средних школ, техникумов, школ рабочей и сельской молодежи, фабрично-заводского ученичества, детских дошкольных и внешкольных

учреждений, рабфаков, вузов, расширение работы с малограмотными вызывало новую потребность в учителях. В 1931 г. были открыты Республиканский институт повышения квалификации учителей, а также педагогические и учительские институты, педагогические техникумы, на базе которых организовывались курсы с отрывом и без отрыва от производства. В 1935-1936 гг. создаются учительские институты с двухгодичным сроком обучения в Минске, Витебске, Могилеве, Рогачеве, Орше, которые готовили педагогов для семилетних школ. На базе институтов открываются вечерние и заочные отделения.

Накануне Великой Отечественной войны подготовку педагогических кадров в республике осуществляли Белорусский государственный университет, 5 педагогических и 9 учительских институтов, 27 педагогических техникумов. Во всех типах учебных заведений работало 54 600 учителей.

В первые послевоенные годы среднее и высшее образование, в том числе и педагогическое, восстанавливалось и неуклонно развивалось. Уже в 1946 г. была восстановлена довоенная сеть педагогических учебных заведений. Но одной из острых по-прежнему оставалась проблема педагогических кадров. Для выхода из кризисного состояния в Белоруссии разрабатывается и осуществляется пятилетний план подготовки педагогических кадров. В результате его реализации расширяется сеть учебных заведений, меняется их структура, территориальное размещение, увеличивается прием учащихся и студентов. Так, в 1946 г. учительский институт при Минском педагогическом институте был переведен в Молодечно; в 1948 г. на базе факультета иностранных языков МГПИ им. А.М.Горького создан самостоятельный институт; в 1949 г. в Бобруйске открыт учительский институт. В 1950 г. в республике действовало 7 педагогических и 10 учительских институтов, 27 педагогических училищ.

В 50-е гг. в решении вопросов подготовки педагогических кадров были допущены ошибки: необоснованно скрыты все учительские институты, сокращено количество педагогических училищ, а подготовка учителей. Для начальной школы и пионерских вожатых переведена на соответствующие факультеты педагогических институтов. Но практика показала, что факультеты педагогических вузов были не в состоянии удовлетворить потребность начальной школы в учителях, и в 1967 г. педагогические училища восстанавливаются. В 70-е гг. педагогическое образование развивается главным образом экстенсивно, повышается его фундаментальность, совершенствуется учебно-методическая и материальная база, углубляются научные исследования, создаются научные лаборатории. Одновременно открываются новые факультеты, существенно увеличивается прием студентов.

Расширение демократических тенденций в жизни общества, развитие инициативы в 80-90-е гг. привели к поиску альтернативных форм обучения и учебных заведений. Появились педагогические гимназии и колледжи, начался процесс реорганизации педагогических вузов в университеты, возникло многоуровневое педагогическое образование. Как же выглядит национальная система педагогического образования в настоящее время?

В 2001/2002 учебном году подготовку педагогических кадров осуществляли 9 университетов, 2 академии, 1 педагогический институт, 15 педагогических колледжей (один из них высший), 3 индустриально-педагогических колледжа, 3 педагогических училища. В этих учебных заведениях обучается 38 тыс. студентов (получают высшее педагогическое образование) и 12 800 учащихся (получают среднее педагогическое образование)<sup>1</sup>.

Данные учебные заведения, как правило, опираются на фундамент советской педагогической школы, ее достоинства, продолжают и развивают ее лучшие традиции в новых общественных условиях, изменяют и перестраивают то, что устарело.

Системообразующим элементом образования является цель. Цель педагогического образования состоит в формировании разносторонне развитой, профессионально подготовленной, свободно мыслящей, творческой личности учителя. Такую личность характеризуют:

- высокая психолого-педагогическая культура, эрудиция, профессионализм, который может быть доведен до педагогического мастерства и новаторства;
- потребность в постоянном самообразовании и самовоспитании в течение всей жизни;
- творческая направленность личности, креативность, желание и потребность постоянного педагогического поиска и обновления воспитательно-образовательного процесса;
- развитая политическая культура, позволяющая правильно вычленять и соотносить общечеловеческие и национальные ценности, классовые и сословные интересы;
- высокая общая культура, основанная на освоении мировой и национальной культуры и литературы, подлинная интеллигентность;
- любовь к детям, постоянное общение с ними, ответственность за их судьбу, понимание их индивидуальных и психологических особенностей, готовность взаимодействовать с ними, с детскими и юношескими общественными организациями и формированиями;
- социальная активность, ответственность за судьбу отечества, своего народа, за сохранение мира на земле.

Реализация целей педагогического образования базируется на следующих принципах:

- непрерывности педагогического образования, что обеспечивается преемственностью между довузовской, вузовской и послевузовской подготовкой;
- демократизации и гуманизации педагогического образования, всей жизнедеятельности учебных заведений педагогического профиля;
- перспективно-опережающего подхода к подготовке педагогов по отношению к развитию учебных заведений;
- фундаментализации педагогического образования при его практической направленности;
- системного многоаспектного видения педагогической деятельности в динамике развития;
- органической взаимосвязи общенаучной, психолого-педагогической, социокультурной и специальной подготовки будущих учителей;
- обусловленности и зависимости содержания процесса обучения и воспитания студентов от потребностей общества;
- единства образования, воспитания, развития личности будущего учителя.

Практика убеждает, что организация педагогического образования в соответствии с данными принципами повышает его научность, содержательность, продуктивность.

Современное педагогическое образование руководствуется, прежде всего, принципом непрерывности, восприятия его как целостной системы. Будучи системой, непрерывное педагогическое образование рассматривается как совокупность взаимосвязанных воспитательно-образовательных звеньев, призванных обеспечить развитие функциональных и личностных качеств и способностей учителя, повышение его знаний и профессионального мастерства в течение всей жизни.

Первое звено - допрофессиональная подготовка. Профессиональная ориентация и отбор молодежи на учебу в педагогические учебные заведения в значительной мере предопределяет продуктивность подготовки учителя. Эта работа способствует формированию ценностных установок, которые впоследствии становятся ведущими мотивами, управляющими поведением личности. Способность выбора профессии, «профессиональное взросление», - постепенный процесс, который должен начинаться в раннем детстве. В дошкольном возрасте не ставится задача прямой профориентации детей на какую-либо профессию. Но в рамках программы детского сада дошкольники знакомятся с миром труда, с работой воспитателя, позднее школьного учителя, испытывая на себе их педагогическое воздействие, причем это происходит как бы «изнутри», в процессе повседневного общения с ними.

Воспитатели детских дошкольных учреждений, наблюдая за поведением, общением, играми детей, выявляя их качества, профессиональные интересы, организуя ролевые и дидактические игры, имеют возможность выделять детей, обнаруживших задатки,

предрасположенность к деятельности педагога, и оказывать влияние на их развитие и воспитание.

Последующая целенаправленная профориентационная работа с детьми осуществляется в школе. Для учащихся младшего возраста характерна профессиональная фантазия: в своих мечтах они видят себя в определенных профессиональных ролях, что еще не носит устойчивого характера. В этом возрасте используются дидактические и ролевые игры, чтение и обсуждение тематических рассказов, шефство над дошкольниками.

Для подростков важное значение имеет правильная профессиональная информация о педагогической деятельности, поскольку она может иметь не только положительные, но и отрицательные последствия и сформировать в воображении школьников отрицательный образ учителя.

В старших классах делается профессиональный выбор. Создавая школы юных физиков, химиков, филологов и т.д., открывая педагогические классы и клубы, факультативы будущего учителя, проводя дни педагога, организуя тесты на склонности, школа способствует пробуждению и развитию устойчивого интереса к деятельности учителя. Особые надежды в допрофессиональной подготовке будущего учителя следует возложить на педагогические классы и гимназии, так как они обладают более широкими возможностями для проведения квалифицированной профессиональной ориентации и отбора на педагогическую деятельность.

Допрофессиональное образование детей и молодежи должно проводиться при активном участии педагогических училищ, колледжей, вузов. Они могут организовывать подготовительные отделения, факультеты будущего учителя, психолого-педагогические общества или клубы для школьников, проводить олимпиады, дни открытых дверей, осуществлять диагностику профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. Таким образом, они будут способствовать поступлению школьников в вузы по призванию.

Второе звено - профессиональное образование. Его осуществляют средние и высшие учебные заведения педагогического профиля. Содержание педагогического образования, включающее систему общенаучных, психолого-педагогических, социокультурных и специальных знаний, умений, навыков, равно как и структура специальностей, определяется научно-техническим прогрессом и социальным заказом общества. Оно должно носить опережающий характер. В этом заинтересована школа и общество.

Национальная система педагогического образования включает разнообразные типы учебных заведений, которые осуществляют подготовку специалистов по традиционной и многоуровневой системе. Педагогические училища и колледжи направляют своих выпускников на работу в детские сады и ясли, в начальную школу, во внешкольные учреждения, профессионально-технические училища, учебно-производственные комбинаты. Выпускники университетов (классических и педагогических) имеют право работать во всех типах учебных заведений, но в гимназиях, лицеях, колледжах, техникумах и вузах предпочтение отдается бакалаврам и магистрам. Как же осуществляется их подготовка?

Бакалавров и магистров выпускают университеты, работающие по многоуровневой системе подготовки педагогических кадров. На III курсе начинается специализация, образуется два потока. Будущие учителя завершают обучение по традиционной системе. Бакалавры изучают ряд дополнительных предметов, которые повышают их общенаучную, философскую и педагогическую подготовку.

Выпускники университета, чаще всего бакалавры, могут поступить, пройдя собеседование и сдав экзамены, в магистратуру, где в течение одного года проходят дополнительную фундаментальную подготовку. Они изучают педагогику высшей школы, философию образования, психологию юношеского возраста, методологию и методику научного исследования, иностранные языки, вычислительную технику, проходят магистерскую педагогическую практику. Одной из особенностей их обучения является высокий удельный вес самостоятельной научно-образовательной работы, развитие креативности в педагогической

деятельности, аналитических качеств. Защитив магистерскую диссертацию, которая является достаточно серьезным теоретическим или экспериментальным исследованием, соискатели получают академическую степень магистра образования по специальности педагогика (психология, история, физика и т.д.) с правом педагогической деятельности в вузе.

Таким образом, диплом учителя (выпускников педагогического училища) соответствует первому уровню профессиональной подготовки; учителя и бакалавра (выпускников университета) - второму и третьему, магистрантов - четвертому. Магистрант по своей научно-педагогической подготовке приближается к аспиранту.

Инициатором многоуровневой системы подготовки специалистов в 1994 г. стал Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка. Предварительно была разработана учебно-программная документация по подготовке бакалавров и магистров (в разработке учебного плана, инструкции по педагогической практике, инструкции о магистерской диссертации, положения о магистратуре принимала участие автор данного пособия). Первую группу, выпуск которой состоялся в 1995 г., составили магистры образования по специальности педагогика. Через год специализация расширилась. А еще через год опыт БГПУ был использован рядом других университетов Беларуси. Это свидетельствует о том, что республика имеет и будет иметь потребность в высокообразованных специалистах для разного типа учебных заведений. Такая организация подготовки специалистов создает одну из предпосылок для включения Беларуси в мировое образовательное сообщество. Возвратимся к исходному вопросу — существующей практике приема абитуриента в вузы. В основе ее лежат вступительные экзамены и проходной балл. Такой подход не удовлетворяет ни вузы, ни абитуриентов, поскольку не является реальным критерием выявления профессиональной пригодности будущих учителей. Некоторые университеты экспериментируют в этой области, стремясь создать более надежную, критериальную систему отбора абитуриентов.

В начале 90-х гг. НИИ педагогического образования АПН СССР разработал несколько экспериментальных вариантов модельного типа приема абитуриентов. В исследовании принимали участие белорусские, российские и литовские ученые, в том числе Т.А.Шингерей, Б.П.Битинас и др. Один из вариантов профессионального определения молодежи на этапе «входа» в вуз (в его основу положены четыре измерения: творческое сочинение типа «Почему я хочу быть учителем», тематическая беседа-тест, характеристика-рекомендация из школы с анализом педагогических способностей, экзамен по предмету, соответствующему профилю факультета), был апробирован в Минском и Куйбышевском педагогических институтах, встречен с пониманием, но признан сложным. Поиск по данному вопросу вузами продолжается, что вполне закономерно, так как от правильности и обоснованности его решения во многом зависит продуктивность процесса формирования личности учителя. С 2000 г. предпринимаются попытки введения «единого экзамена», который сдают выпускники средней школы. На основании результатов аттестации в школе вузы с учетом полученных баллов могут принимать абитуриентов на учебу без вступительных экзаменов. В данном варианте отбора молодежи в вузы имеются положительные и отрицательные стороны.

Изменение целевой ориентации педагогического образования направлено на пересмотр подходов к содержанию учебного процесса в вузе. Так как Концепцией непрерывного педагогического образования не предусматривается дача знаний на всю жизнь, его цель состоит в том, чтобы сформировать у студентов психологическую готовность, желание и стремление самостоятельно пополнять знания всю жизнь и уметь это делать. А это означает, что современные студенты в условиях вуза должны быть психологически, теоретически, методически подготовлены к самообразованию и самовоспитанию.

Третье звено - послевузовское образование. В настоящее время существенно повышается роль послевузовского образования в жизни человека и общества. Это звено охватывает самый продолжительный период времени профессиональной деятельности и пенсионный возраст. Задачи послевузовского образования заключаются в том, чтобы повышать квалификацию и профессиональное мастерство, вовремя преодолевать функциональную неграмотность,

продолжать разностороннее развитие личности педагога. Послевузовское образование осуществляется двумя путями:

- в учебных заведениях с участием специалистов высокого ранга;
- самостоятельно.

В структуру послевузовского образования входят: аспирантура, докторантура, учреждения повышения квалификации, дистанционное образование, экранное образование. Оно может осуществляться в первичном звене, т.е. по месту работы, на региональном и республиканском уровнях. Основными формами на всех уровнях являются: стажировка, наставничество, методические объединения, педагогические мастерские, творческие группы, научно-исследовательские коллективы, педагогические чтения, научно-практические конференции и конгрессы, курсы, сдача кандидатского минимума, подготовка кандидатских и докторских диссертаций. Данная структура сочетает государственные и общественные, очные и заочные формы, предусматривает взаимосвязь образования и самообразования.

Опираясь на исследования ученых (А.П.Владислав-лева, Г.П.Зинченко, В.Г.Онушкина, В.П.Тарантея), можно выделить следующие функции послевузовского образования.

1. Адаптационная. Реализуется в сложный период для выпускника педагогического вуза. Она связана с вхождением его в учительский коллектив, а также в собственную профессиональную роль. Понимание уже в студенческие годы характера трудностей утверждения в новом коллективе, специфики сотрудничества с коллегами, взаимодействия с учениками или студентами, овладение способами коррекции стиля общения и деятельности позволяют молодому педагогу пройти адаптационный период более успешно, с меньшими издержками.

2. Компенсаторная. Свидетельствует о необходимости и возможности компенсации издержек вузовского образования, недостающих знаний и умений, о развитии профессионально значимых качеств, творческого отношения к педагогической деятельности, восприятию ее как ценности.

3. Познавательная. Имеет чрезвычайно важное значение в условиях бурного научно-технического и технологического развития. Вместе с компенсаторной познавательная функция ориентирует на овладение новейшими знаниями, методическими системами и педагогическими технологиями.

4. Воспитательно-развивающая. Акцентирует внимание на необходимость общего культурного роста педагога, его разностороннего развития путем реализации программы самовоспитания.

5. Диагностическая. Ориентирует на целесообразность периодического анализа педагогом уровня собственного развития, воспитания, образования с тем, чтобы более продуктивно продвигаться вперед.

Названные функции могут служить ориентиром как для самого педагога, так и для учреждений, которые занимаются вопросами повышения квалификации кадров образования.

Профессиональное становление учителя представляет сложный зигзагообразный путь, на котором можно выделить три уровня: профессионализм, мастерство, новаторство. Педагогическим профессионализмом (базовый уровень) должен обладать любой выпускник вуза, это его своеобразная «визитная карточка» для начала учительской деятельности, подтверждаемая дипломом. Впоследствии, в процессе работы, занимаясь самообразованием, учитель может достичь педагогического мастерства; а те, кто обладает остро развитой креативностью, педагогическими способностями, высокой работоспособностью могут стать новаторами. Для успешного профессионального становления учитель должен иметь моральные и материальные стимулы.

Послевузовское образование учителя может быть успешным при наличии собственной программы роста, заинтересованности в самообразовании и самовоспитании, развитии педагогического творчества. Особую роль в становлении педагогических и научных кадров играют аспирантура и докторантура. Срок обучения в очной аспирантуре 3 года, в заочной - 4, в

докторантуре, как правило, 2 года. Аспирантура и докторантура выполняют двойную миссию. Во-первых, они содействуют фундаментальному теоретическому росту и повышению профессионального уровня в избранной области научных знаний. Во-вторых, учат аспирантов и докторантов организации исследования, проведению эксперимента, научному поиску, развивают способности к научной работе. Соискатели, успешно защитившие кандидатские и докторские диссертации, составляют кадровый потенциал вузов и научно-исследовательских организаций.

Защита диссертации осуществляется на заседаниях специальных советов, которые создаются в вузах или научно-исследовательских институтах. В диссертации должны быть представлена оригинальная концепция решения научной проблемы, дано обоснование открытия, должен содержаться глубокий анализ научных взглядов и позиций ученых, исследовавших данную проблему, а также даны творческие и практические рекомендации. Затем каждая диссертация проходит процедуру утверждения в Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь.

Целесообразно сопоставить отечественную систему непрерывного педагогического образования с существующей практикой подготовки учителя в ряде европейских стран. По установившейся еще в Средневековье традиции за рубежом педагогические кадры готовят университеты. При них создаются педагогические отделения, факультеты или педагогические колледжи. Если первые дают высшее, то вторые - среднее педагогическое образование. Колледжи можно сопоставить с педагогическими училищами республики. Но в некоторых странах (например, США) колледж, также как и университет, дает высшее педагогическое образование. Срок обучения там – 4-5 лет. Первые два года осуществляется общетеоретическая подготовка, а затем начинается специализация с учетом интересов студентов.

В западноевропейских странах традиционно существует многоуровневая система высшего образования, в том числе и педагогического. Но иерархия уровней иная по сравнению с той, которая складывается в республике. Если в Беларуси бакалавр занимает промежуточное положение между учителем и магистром, то в странах Западной Европы бакалавр - начальная ступень, соответствующая по нашим стандартам среднему педагогическому образованию.

В соответствии с национальными законами о стимулировании образования нуждающиеся студенты в некоторых странах (например, Швеции) получают стипендии в качестве кредита, который в течение первых пяти лет работы возвращают государству.

Серьезное внимание уделяется послевузовскому этапу подготовки специалиста. Например, в Германии выпускники университетов два года работают в учебных заведениях, где приобретают практический опыт, а вуз в течение этого времени оказывает им теоретическую и методическую поддержку. После двухлетнего референдерата выпускники-учителя сдают последний экзамен и получают диплом об окончании университета.

В странах Западной Европы, США, Японии существует значительное количество вузов, которые готовят гораздо больше специалистов, в том числе и педагогов, чем это необходимо образованию, культуре, хозяйству. Там доминирует мнение, что высшее образование является не только средством подготовки специалистов, оно должно быть доступно всем желающим, а выпускник вуза не обязательно должен работать в какой-то определенной сфере.

Университеты и колледжи, как правило, являются государственными учебными заведениями. Соответствующие органы формируют общую концепцию образования, которая определяет образовательную политику, в том числе и по вопросам подготовки учителей. Начиная с 70-х гг. в подобных документах обязательно присутствует идея непрерывности образования (рекомендуется учиться всю жизнь, и достижения должны нарастать). Вместе с тем административные регионы (земли, штаты), а также вузы обладают определенной самостоятельностью, имеют собственные комплекты учебно-программной документации. Это обстоятельство вносит разноречивость в профессиональную подготовку и поэтому при приеме на работу учителей проводится тестирование, чтобы определить уровень их знаний.

Работа по индивидуальным учебным планам вызвала значительное расхождение в учебной деятельности вузов, способствовала появлению престижных университетов, таких, как Оксфордский, Кембриджский, Сорбонский, Болонский, Гарвардский. В каждом из них обучается 25-30 тыс. студентов, хотя поступить в эти университеты довольно трудно, и, кроме того, высока плата за обучение. Большинство студентов - заочники.

Вступительных экзаменов для абитуриентов в вузы нет, но широко развито тестирование. Развиваются заочные формы обучения - открытые университеты, дистанционное образование, образовательные программы по телевидению и др. Эти формы привлекают малообеспеченных людей, матерей, инвалидов.

Периодически общество проявляет неудовлетворенность профессиональной подготовкой специалистов, в том числе и учителей. И тогда начинаются реформы. Именно в таком состоянии находится высшее образование стран Западной Европы в начале XXI в.

Наша республика располагает достаточно развитой системой среднего и высшего педагогического образования, которая успешно осуществляет подготовку учителей разных специальностей для всех типов учебных заведений. Эта система, сложившаяся в XX в., имеет ряд достоинств:

- носит государственный характер;
- вооружая студентов фундаментальными знаниями, одновременно формирует личность учителя;
- является доступной для выпускников различных типов средних учебных заведений;
- будучи многоуровневой, построена на принципе преемственности, не имеет внутренних тупиков;
- опирается в основном на собственные научные исследования по теоретическим, методическим, технологическим вопросам;
- используя образовательные традиции XX в., осуществляет подготовку педагогов для XXI в.

Концепция педагогического образования рассматривает формирование учителя как долговременный непрерывный процесс, условно состоящий из трех звеньев - довузовского, вузовского и послевузовского образования, степень связи между ними является одним из факторов его результативности.

Сегодня в большинстве стран происходит пересмотр образовательных систем, так как по закону социального прогресса общество сможет двигаться вперед, если каждое новое поколение будет подниматься на более высокий уровень образованности, профессиональной квалификации, гражданской зрелости и активности. В любой реформе образования движущей силой является личность педагога, достаточно профессионально подготовленного, умеющего творчески мыслить и действовать. Если школа — живая клетка общества, то учитель - ядро этой клетки.

#### 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА, ЕЕ МЕСТО В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

1. Современная педагогическая наука, ее место в системе наук о человеке.
2. Отрасли педагогики.
3. Педагогика высшей школы, ее особенности, специфика научно-терминологического аппарата.
4. Исторический характер педагогики, ее национальный и общечеловеческий компоненты.
5. Диалектика взаимодействия педагогической теории и практики, их взаимообогащение.

**Ключевые понятия: педагогика, педагогика высшей школы.**

**Педагогика** - одна из древнейших наук. С тех пор как существует человеческое общество, существует и педагогика в своеобразной форме путеводителя по воспитанию и обучению, подготовке к жизни юного поколения. Как известно, первые педагогические знания

существовали в устной форме и передавались из поколения в поколение в виде заповедей предков, предписаний богов, пословиц и поговорок, мудрых сказок, разумных советов, колыбельных песен. Затем важнейшие педагогические знания были увековечены в наскальных рисунках, придорожных камнях, свитках папируса, на потолках изб, столешницах и, наконец, - в книгах.

Педагогика развивалась вместе с развитием общества, реализовывалась в различных формах воспитания и обучения детей, молодежи, взрослых (от простейших: беседы в кругу, передачи умений путем «делай, как я», диспутов древнегреческих философов, до более сложных организационных форм: занятий при монастырях, в школах, университетах).

**Педагогика** - слово греческого происхождения и буквально означает детовождение. Как известно, в далеком прошлом педагогом назывался слуга-раб, который сопровождал в школу сына своего господина, охранял его, нес сумку. Впоследствии это понятие переосмыслилось и педагогами стали называть людей, которые занимались воспитанием и обучением детей и молодежи - «вели» по дороге знаний. Воспитание и обучение выделилось в особую общественную функцию и стало осуществляться в специальных государственных и других учреждениях, предназначенных для этой цели.

Педагогика, родившись в произведениях фольклора, имеет своей научной «проматерью» философию. И эти два источника длительное время были питательной средой и хранилищем основных педагогических идей и теорий. Связь с ними сохранилась и поныне.

Заслуга выделения педагогики из общей системы научных знаний принадлежит английскому философу Фрэнсису Бэкону, который в трактате «О достоинстве и увеличении наук» (1623), осуществляя классификацию наук, при перечислении их упоминает и педагогику. Позднее о педагогике как самостоятельной науке говорится в трудах выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670). Его богатое педагогическое наследие получило широкое распространение уже при жизни автора и не потеряло своей актуальности до сих пор.

Таким образом, с начала XVII в. педагогика приобрела статус самостоятельной науки.

Педагогика - наука о закономерностях процесса воспитания, обучения, образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации детей, молодежи, взрослых людей, разрабатывающая теорию и методику организации и управления этим процессом.

Педагогика органически связана с философией, социологией, психологией, физиологией, медициной, этикой, кибернетикой, которые сегодня оперируют результатами педагогических исследований. В то же время и педагогика опирается на данные различных наук. Из социологии и математики заимствованы некоторые методы научного исследования (анкетирование, рейтинг, математическая статистика); из психологии взяты такие категории, как «личность», «общение», «развитие», «формирование», которые стали фактически междисциплинарными. Философия обогащает педагогику системой методологических идей, нравственно-эстетических ценностей, философским осмыслением педагогических понятий, прежде всего таких, как «образование», «воспитание», «формирование личности», «самообразование», «самовоспитание», «активность», «деятельность», «познание» и др.

Педагогика, особенно теория воспитания, испытывает влияние идеологии общества. Оно проявляется, прежде всего, в выборе целей и содержания воспитания. Идеология помогает выстроить определенным образом систему педагогических нравственно-политических ценностей, актуальность которой сохраняется для определенного периода времени.

Развитие человеческой цивилизации, реорганизация систем и учреждений образования вносили исторические изменения в педагогическую науку. Переосмысливались цели и принципы воспитания, разрабатывались различные теории воспитания и образования, изменялись взгляды на роль и назначение учителя в обществе, на его подготовку и т.д. Одни концепции существовали длительное время, оказывая прогрессивное влияние на взгляды и отношение общества к образованию и педагогике, на развитие самого общества. Другие оказались менее плодотворными, их воздействие было кратковременным. Вместе взятые, они

составляют педагогическую историю, обогащают наше педагогическое мышление. Это позволяет считать, что педагогика носит исторический характер.

Поскольку воспитание и образование детей и молодежи во все времена строилось по сословному принципу, служило интересам определенного класса, постольку и педагогика должна была соответствовать этим интересам: выдвигать ведущие цели воспитания, развивать основные концепции образования в соответствии с социальным заказом, т.е. она издавна носила классовый характер. И такое положение сохранится до тех пор, пока будет существовать классовое общество.

В содержании педагогической науки можно выделить три компонента. Один из них детерминирован установками преимущественно ведущего класса, сословия, правящей партии. Он является динамичным и относительно быстро подвергается изменению, переоценке или пересмотру. Актуальность идеологического компонента имеет свои пределы. Наиболее отчетливы его проявления в теории воспитания.

Второй компонент в педагогике отражает национальные интересы, традиции, особенности конкретных народов и стран. Он всегда присутствует в том или ином объеме в педагогических системах, его наличие предопределено этнически. Благодаря национальному компоненту обеспечивается своеобразие в развитии образования, сети учебных заведений в разных странах, их различие, основанное на менталитете конкретного народа. Национальный компонент в педагогике менее динамичен, но и он периодически подвергается трансформации, что связано с теми или иными историческими и ценностными изменениями национального порядка.

Третий компонент педагогики наиболее фундаментален, отвечает общечеловеческим ценностям разных народов, стран, эпох, имеет непреходящее значение. Самые прогрессивные и значимые для человека и человеческого общества ценности идут из глубины веков и актуализируются в настоящее время. Но историческое развитие человечества, научно-технический прогресс вносят свои коррективы. Общечеловеческий компонент просматривается в педагогических теориях всего мира. Каждая наука имеет свой понятийно-категориальный аппарат, благодаря которому она приобретает самостоятельный статус в системе наук. Имеет его и педагогика.

**Объектом** педагогики является исследование различных педагогических систем - больших, средних, малых: раскрытие закономерностей их функционирования, разработка вопросов управления и прогнозирования их развития. К подобным системам можно отнести личность, класс, группу, курс, школу, ПТУ, ясли-сад, вуз, систему народного образования и др.

**Предметом** педагогики является исследование закономерностей процесса воспитания, обучения, образования детей, молодежи, взрослых людей.

К основным педагогическим понятиям относятся: воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, самовоспитание, самообразование, профессиональная подготовка, объект, субъект, предмет, методы, принципы, цель.

По мере развития образования возникла необходимость изучения педагогики как учебного предмета в тех вузах, которые готовили педагогические кадры. В университетах Европы педагогика как учебный предмет введена в XVIII в., в России - в XIX в. Первая кафедра педагогики в России была открыта в 1840 г. в Главном педагогическом институте.

Несмотря на общее усиление внимания к педагогике со стороны общества и вузов, в отдельных странах сложилось и продолжает оставаться негативное отношение к этой науке и учебной дисциплине. Например, в Англии не желали признать ее роль и возможность использования на практике, не видели глубокие исторические корни, а термин «педагогика» старались не употреблять. Только во второй половине XX в. в университетах началось изучение педагогики и были открыты педагогические факультеты (в Кембридже ввели звание профессора педагогики, в Оксфорде до сих пор к этой научной дисциплине относятся неуважительно).

Между тем пренебрежительный взгляд на педагогику критиковался еще в XIX в. Так, в «Энциклопедии образования», изданной в Нью-Йорке в 1889 г., отмечалось: «Интерес к педагогике не в почете среди англичан. Непопулярность педагогики в Англии объясняется

недостатком профессионализма в деле преподавания. Тем самым нация, к сожалению, многое теряет... Без научного подхода к вопросам образования, без педагогики мы никогда не сумеем выработать единой системы взглядов на образование».

Вместе с тем в АНГЛИИ в 1879 г. была издана книга А.Бейна «Воспитание как наука», в которой заложены теоретические основы развития педагогики и образования. Она включена ЮНЕСКО в Международную научную серию, в то время как на родине ее забыли. Но Англия является скорее исключением. Во всех странах в вузах функционируют кафедры педагогики, издаются учебники по различным отраслям педагогических знаний.

В нашей республике изучение педагогики как учебной дисциплины введено и осуществляется в университетах, педагогических институтах, колледжах и училищах, а в 90-е гг. XX в. во всех вузах, государственных и негосударственных, независимо от их профиля.

Развитие образования стимулировало и процесс развития педагогической теории. Постепенно, по мере накопления научных знаний и их специализации, внутри педагогики происходила дифференциация: от общей науки отделялись новые, которые приобретали статус самостоятельных педагогических наук. Параллельно создавались и оформлялись аналогичные учебные дисциплины. К основным отраслям педагогики относятся:

- преддошкольная и дошкольная педагогика;
- педагогика школы;
- частные методики;
- специальная педагогика, дефектология;
- история педагогики;
- педагогика высшей школы;
- профессионально-техническая педагогика;
- военная педагогика;
- народная педагогика;
- этнопедагогика;
- андрогогика;
- социальная педагогика;
- аутогогика;
- педаутология.

Педагогика стала многоотраслевой наукой. Каждая из отраслей не потеряла связи с общей педагогикой. Развиваясь самостоятельно, все отрасли используют ее достижения и опираются на смежные науки. Одни педагогические науки уже имеют свою историю развития, другие находятся в стадии становления. К последним можно отнести андрогогику (изучает закономерности обучения и воспитания взрослых людей) и аутоготику (исследует закономерности самовоспитания). Андрогогика и аутогогика разрабатывают теорию и методику в соответствующих областях педагогических знаний.

Определенное место в системе педагогических наук занимает педагогика высшей школы.

**Педагогика высшей школы** - это наука о закономерностях процесса воспитания и профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза, разрабатывающая на их основе теорию, методику, технологию организации и управления этим процессом.

Педагогика высшей школы относительно молодая наука. Она оформилась в самостоятельную отрасль педагогических знаний примерно в середине XX в., когда появились первые учебные пособия по педагогике. Однако отдельные мысли, советы, рекомендации по вопросам обучения, воспитания, работы со студентами сопровождали историю развития университетского образования.

С учетом бурного развития научных знаний, несмотря на «молодость», от педагогики высшей школы уже начали обособляться отдельные ее части, постепенно превращаясь в самостоятельные отрасли. К ним можно отнести:

- дидактику высшей школы;
- теорию и методику воспитания в вузе;

- вузоведение;
- менеджмент в высшей школе.

Будучи наукой, педагогика высшей школы имеет свой объект и предмет исследования, опирается на ряд основных педагогических категорий.

**Объект педагогики высшей школы** - педагогические системы, функционирующие в высших учебных заведениях, а также системы управления вузами.

Таковыми системами являются: академическая группа, курс, факультет, вуз, общественные организации и формирования, студенты, преподаватели, отделы и управления министерства образования и др.

**Предмет педагогики высшей школы** - процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, выявление закономерностей этого процесса.

**Основные категории педагогики высшей школы** - воспитание, профессиональная подготовка, развитие, формирование, самообразование, самовоспитание, повышение квалификации и т.д.

Методологические идеи педагогики высшей школы исходят из общей педагогики и в то же время имеют свою специфику.

Методологическая основа педагогики высшей школы - это система основополагающих, философски осмысленных положений, которые составляют стержень науки и влияют на ход ее развития.

Методологические положения определяют исследовательскую позицию ученого, направленность исследовательского процесса, способствуют повышению его эффективности.

К ведущим методологическим положениям педагогики высшей школы можно отнести следующие.

1. Педагогические исследования необходимо рассматривать во временном контексте; исторический подход дает возможность определить их актуальность, своевременность и необходимость для развития высшего образования, осуществить правильный анализ трактовок положений, категорий, выводов.

2. Системно-структурный подход к педагогическому процессу высшей школы способствует многоконтекстному восприятию и анализу этого процесса, создает предпосылки для получения объективного результата.

3. Профессиональная подготовка в условиях высшего учебного заведения является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста.

4. Источником развития личности студента являются внутренние и внешние факторы: наследственность, среда, воспитание, профессиональная подготовка, самовоспитание, самообразование.

5. Решающую роль в профессиональном становлении личности студента играют познание, деятельность, общение.

6. Продуктивность процесса воспитания и профессиональной подготовки студента детерминирована его активностью, что особенно значимо для самообразования и самовоспитания.

7. Студенческую молодежь необходимо изучать в динамике ее развития, анализировать постоянные изменения, прогрессивные движения вперед.

8. В формировании мировоззренческой позиции, ценностных ориентации, мотивационной сферы будущего специалиста важное значение имеет гармония личных и общественных интересов, национальных и общечеловеческих ценностей.

9. Наиболее благоприятной средой для воспитания, обучения, формирования личности студента являются коллективные отношения. В условиях вуза такой средой становится студенческий коллектив.

10. Важным потенциалом и питательной почвой развития педагогики высшей школы является практика, в роли которой выступает вся жизнедеятельность вуза; между педагогической теорией и практикой существует сложная зависимость.

Педагогика высшей школы не является однородной во всех отношениях наукой, так как существует специфика профессиональной подготовки специалистов различного профиля. Бесспорно, узловые вопросы являются общими для всех ее подотраслей, но они различаются по задачам, концептуальным основам, методикам, технологиям подготовки специалистов.

Рассматривая задачи педагогики высшей школы, мы ориентируемся на вопросы подготовки педагогических кадров. Фундаментальными задачами ее являются следующие.

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

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

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

4. Изучение содержания и закономерностей процесса обучения, различных его видов, разработка методических рекомендаций и новых прогрессивных педагогических технологий.

5. Теоретическое обоснование и разработка моделей учителя XXI в.

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

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

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

В каждой из названных фундаментальных задач могут быть вычленены задачи более узкие, конкретные. В зависимости от их актуальности для теории и практики стихийно или целенаправленно устанавливается очередность их научного исследования.

Для педагогики высшей школы характерна своя специфика. Проанализируем наиболее существенные ее черты.

1. Педагогика высшей школы имеет свой объект и предмет исследования, методологическую основу, задачи и проблемы, обладает своеобразием в трактовке основных педагогических понятий. Это свидетельствует о том, что мы имеем дело с самостоятельной педагогической наукой. -2. В вузах педагогического профиля, как и в других учебных заведениях, осуществляется воспитание и развитие личности, обучение специалиста, но в целостном педагогическом процессе в качестве систематизирующего элемента выступает профессиональная подготовка будущих учителей. На профессиональную подготовку студентов направлена деятельность профессорско-преподавательского состава, всех структурных подразделений вуза. Она определяет проблематику и сущность научных педагогических исследований.

3. Поскольку педагогический процесс в вузе профессионально направлен, педагогика высшей школы должна ориентировать преподавателей нормативных курсов педагогики на специализацию студентов, которая осуществляется на конкретном факультете, учитывать профиль факультета. Данное положение относится, прежде всего, к разделам дидактики, теории и методики воспитания.

4. Подготовка учителей в современных условиях осуществляется по традиционной и многоуровневой системам, в различного типа учебных заведениях: классических

университетах, педагогических университетах, институтах, высших колледжах, которые отличаются друг от друга содержанием и характером деятельности по формированию личности учителя и других специалистов. Педагогика высшей школы призвана разрабатывать и совершенствовать теоретические основы, а также учебно-программную документацию на базе модели личности учителя для каждого типа учебного заведения.

5. Педагогика высшей школы исследует проблемы воспитания и профессиональной подготовки студентов - молодежи среднего юношеского возраста, который имеет определенные отличия от других возрастных групп - школьников и взрослых людей. Для этого возраста характерны завершение формирования мировоззрения и политической культуры, достаточно высокий уровень гражданских качеств и нравственно-эстетических основ личности. Важное значение имеет готовность к профессиональной деятельности.

6. Педагогика высшей школы исследует своеобразие воспитательно-образовательного процесса в вузе: его организационные формы (лекции, семинарские и практические занятия), учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС), производственную и педагогическую практику, методы и технологии воспитания и обучения. Воспитательно-образовательный процесс в вузе имеет свои закономерности, каждый из структурных компонентов обладает собственной спецификой, что и вносит определенное своеобразие в организацию профессиональной подготовки будущих учителей и других специалистов.

7. Взаимоотношения преподавателей и студентов строятся иначе, чем в школе. В основе их лежит принцип демократического взаимодействия. Студенты вузов, изучая научные дисциплины, обладают достаточно высокой самостоятельностью, аттестация их учебной работы осуществляется в основном периодически - во время сессий. Взаимодействие преподавателей и студентов проявляется во всех формах воспитательно-образовательного процесса, но наиболее отчетливо - в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Нередко студенты старших курсов участвуют в научных исследованиях кафедр, самостоятельно решают отдельные задачи эксперимента.

Педагогика высшей школы предполагает также изучение и анализ вопросов построения отношений преподавателей и студентов.

Естественно, выделенные особенности можно дополнить, если углубиться далее в специфику работы вуза, конкретизировать ее структурные компоненты, деятельность организаторов и участников воспитательно-образовательного процесса.

По характеру педагогические исследования можно подразделить на три типа: фундаментальные, прикладные и разработки. Степень их значимости для педагогической теории и образования одинаково высока.

Развитие педагогики высшей школы сопровождается разработкой и углублением понятийно-терминологического аппарата, с помощью которого можно исследовать и описать разнообразные педагогические явления. Одним из важных элементов этого аппарата является метод. В научной литературе под методом педагогического исследования понимается способ организации теоретико-логической или экспериментальной работы. Выделяются еще методы, сопровождающие теоретическую или экспериментальную работу.

Чтобы получить в итоге проведенного исследования конечные результаты, обладающие убедительными доказательствами их достоверности, необходимо соблюдать следующие условия:

- отобрать такие методы, которые позволили бы на протяжении всего исследования наблюдать за одним и тем же объектом, подлежащим изучению;
- отобрать такое количество методов, которое дало бы возможность получить необходимый и достаточный фактический материал для выявления и построения объективно действующих закономерностей;
- отобранные методы должны способствовать преобразованию объекта исследования;

- для подтверждения или проверки неслучайности полученных результатов или выводов целесообразно организовать параллельное исследование с использованием тех же методов (или других) в другом коллективе, но с той же исследовательской целью;
- совокупность использованных методов или исследовательских методик должна обеспечить получение результатов в таком виде, чтобы его мог использовать любой заинтересованный потребитель.

Разработка и совершенствование методов исследования способствуют развитию педагогической науки. Педагогика высшей школы стала самостоятельной наукой в то время, когда общая педагогика обладала значительным фондом методов, использовавшихся для организации исследований различного типа. В настоящее время педагогика высшей школы располагает системой различных методов, которые с учетом характера педагогического исследования можно подразделить на три группы (рис. 4).

Выбор тех или иных методов, их сочетание, создание методики исследования детерминированы проблемой, целью, объектом, характером самого исследования. В связи с расширением теоретических и методологических исследований, а также исследований в области зарубежной педагогики педагогика высшей школы акцентирует внимание на развитии группы теоретических методов. В работах по проблематике высшей школы ученые, кроме названных, используют и другие методы:

- целенаправленного построения систем новых теоретических представлений;
- аналогий;
- восхождения от конкретного к абстрактному;
- мысленного эксперимента;
- прогнозирования развития системы без вмешательства исследователя и др.

Анализ понятий

Построение гипотез

Педагогическое моделирование

Анализ научной литературы

Анализ документации вуза

Анализ продуктов деятельности

субъектов высшей школы

Анализ архивных материалов

Изучение и анализ педагогического опыта

Экспериментальные методы

Педагогический эксперимент: констатирующий преобразующий контрольный

Наблюдение

Беседа

Анкетирование

Тестирование

Рейтинг

Интервьюирование

Независимая характеристика

Методы математической статистики

Графические методы

Рис. 4

Каждое педагогическое исследование имеет свою структуру. В оптимальном варианте компоненты исследования выстраиваются следующим образом.

Первый этап. Общее ознакомление с проблемой исследования, ее разработанности педагогическими и другими науками, определение границ исследования, выявление актуальности проблемы для теории и практики.

Второй этап. Определение цели и задач исследования - общих и промежуточных, выявление объекта и предмета.

Третий этап. Определение гипотезы исследования - объяснительной или прогностической, разработка его методики.

Четвертый этап. Разработка программы эксперимента - констатирующего, преобразующего, контрольного.

Пятый этап. Проведение трех этапов педагогического эксперимента, проверка гипотезы.

Шестой этап. Обработка, обобщение и синтез полученных экспериментальных данных, формулирование выводов, рекомендаций.

Задачи исследования связаны с его целью, конкретизируют ее, но они как бы вытекают и из гипотезы, раскрывают последовательность действий исследователя в процессе проведения эксперимента.

Предложенная структура характерна для экспериментальных исследований. Исследования теоретического типа строятся несколько по иному плану, они не имеют экспериментального этапа. Гипотеза, являясь осевой линией исследовательского процесса, выступает как прообраз будущей теории. Поскольку педагогическое исследование всегда носит творческий характер, постольку и его регламентация относительна и зависит от позиции ученого. Важно, чтобы любое исследование способствовало развитию педагогики высшей школы и было необходимо воспитательно-образовательной практике.

Педагогика высшей школы в процессе реализации своих задач выполняет четыре функции:

- научно-теоретическую;
- конструктивно-прикладную;
- прогностическую;
- организаторскую.

Названные функции дают возможность определить преимущественный характер исследовательской педагогической деятельности, вид научной продукции, назначение выводов, предложений, рекомендаций. Эти функции не изолированы друг от друга, они переплетаются в общем потоке педагогического поиска. Так, реализация научно-теоретической функции может осуществляться в исследовании прикладного типа, а в прогностическом по замыслу исследовании могут содержаться предложения прикладного характера.

Одним из методологических требований педагогики высшей школы является положение о диалектической связи между педагогической наукой и практикой образования. Эта связь двусторонняя. Практика высшего образования способствовала возникновению научного педагогического знания и в то же время являлась критерием его истинности. Педагогика высшей школы изучает, анализирует, обобщает опыт работы вузов, выявляет закономерности воспитательно-образовательного процесса, прогнозирует развитие образования и одновременно развивается сама.

Система связи педагогики с практикой образования определяется не только потребностями практики, но и спецификой самого педагогического знания.

По мере развития педагогической науки ее взаимоотношения с практикой образования трансформировались, усложнялись, появлялись новые формы взаимосвязи, изменялись взгляды на характер взаимоотношений. От науки требовалось более существенное влияние на практику. Ученый должен не только успешно, на высоком уровне осуществлять научный поиск, но и проявлять заботу об использовании результатов исследования, о внедрении их в практику образования. Внедрение результатов научного поиска само по себе не простое дело. Далеко не всегда практика охотно принимает результаты исследований, порой даже сопротивляется их использованию. В одних случаях практика проявляет консерватизм, в других считается, что внедрением должен заниматься сам исследователь. Кроме того, следует иметь в виду, что результаты целого ряда исследований могут быть востребованы практикой в будущем, так как они имеют опережающий характер.

Решение вопроса «наука - практика» становится более продуктивным, если между педагогической теорией и практикой образования существуют не только отношения ожидания результата и ожидания его применения, но и постоянное синхронное взаимодействие. При подобном подходе наука и практика взаимно обогащают друг друга.

Следует различать педагогику высшей школы как науку и как учебный предмет. В первом случае она занимает свое место в системе педагогических наук, развивается за счет исследований и особенно интенсивно во второй половине XX в. Как наука она имеет не одинаковый характер по продвинутости исследований тех или иных проблем и полученным результатам. Наиболее существенный научный материал накоплен по различным вопросам дидактики. В этой области разработаны и методические рекомендации педагогическому образованию. И это закономерно, так как и в общей педагогике существует подобная ситуация.

Как учебный предмет, который изучается магистрами, аспирантами, соискателями, к которому обращаются преподаватели вузов, педагогика высшей школы построена на данных педагогической науки, более стабильна, равномерно освещает проблемы, необходимые потребителю. Она избегает гипотез, спорных теоретических вопросов, содержит значительный объем методического материала. Но связь между педагогикой-наукой и педагогикой-учебным предметом - несомненная.

Современная педагогика относится к системе наук о человеке, с которыми связана взаимными узами, использует и ассимилирует их результаты и достижения и, в свою очередь, делится с ними собственными открытиями и прогнозами.

Педагогическое знание имеет исторический характер, содержит национальный и общечеловеческий компоненты, соотношение между которыми динамично: влияние идеологии общества придает педагогике классовый характер, определяя цель, задачи, содержание воспитания и образования.

В процессе исторического развития, усиления ее значения для различных областей образования педагогика становится многоотраслевой наукой. Одной из ее отраслей является педагогика высшей школы - сравнительно молодая самостоятельная наука. Она имеет свою специфику, которая определяется своеобразием цели и задач, объекта, предмета, назначения результатов научного исследования.

В современном мире повышается роль и значение педагогической теории. Знание ее необходимо фактически всем людям, особенно тем, чья профессиональная сфера

деятельности находится на линии «человек - человек». Педагогические знания вдвое важны для тех, кто занимается воспитательно-образовательным процессом на профессиональном уровне. Недаром Сократ утверждал: «Каждый мудр в том, что хорошо знает».

Сегодня практика не может игнорировать педагогическую теорию. Для нее педагогическая наука становится компасом, позволяющим избежать многих ошибок, ускоряющим развитие образования. В свою очередь, образовательная практика является питательной средой для теории. Таким образом, между педагогикой и практикой существует взаимозависимость.

## 5. ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Целостный педагогический процесс в вузе - сложная многокомпонентная педагогическая система.

2. Структура, основные характеристики и закономерности педагогического процесса.

3. Характеристика основных этапов целостного педагогического процесса.

4. Специфика процессов воспитания и обучения, диалектика их взаимодействия.

5. Деятельность педагога и деятельность студента в целостном педагогическом процессе.

6. Реформирование (совершенствование, обновление) педагогического процесса.

**Ключевое понятие: целостный педагогический процесс.**

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему.

Целостный педагогический процесс предполагает единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов.

В условиях вузовской действительности понятие «целостный педагогический процесс» употребляется реже, чем понятия «воспитательно-образовательный процесс» или «учебно-воспитательный процесс». Фактически эти три понятия не являются синонимами.

Первые представления о целостности педагогического процесса в школах и университетах находим в работах Я.А.Коменского, который не проводил жесткого различия между обучением и воспитанием студентов. Дальнейшим развитием представлений об этом понятии, его основных компонентах, связях между ними, условиях эффективности протекания занимались многие педагоги, в частности П.Ф.Каптерев, А.П.Пинкевич, Ю.К.Бабанский, Н.В.Кузьмина, И.Ф.Харламов, А.А.Григорьев.

В разные периоды развития педагогической мысли и образования усилия ученых-педагогов были сконцентрированы на углубленном изучении специфики процессов обучения и воспитания студентов. Однако практика работы вуза настоятельно требует рассмотрения взаимосвязей обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих учителей, их специфики и единства, целостности.

Целостному педагогическому процессу присущи следующие характеристики:

- целенаправленность - ведущая цель состоит в подготовке учителя, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;
- двусторонний характер - в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов - преподавателей и студентов;
- творческий характер - эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;
- динамизм - педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;
- целостность - будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели.

Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах (больших, средних, малых), в качестве которых выступают: вуз, факультет, отделение, курс, академическая группа. Основой педагогического процесса являются курс и академическая группа, так как именно здесь имеются оптимальные условия для развертывания всех его структурных компонентов, форм, методов, средств, реализации различных задач в соответствии с потребностями общества по подготовке учительских кадров.

Через педагогический процесс система образования выполняет две роли:

- адаптирующую - состоит в формировании у студентов определенной системы ценностей, культуры, гражданской позиции;
- созидательную - состоит в образовании, воспитании, развитии, профессиональной подготовке личности учителя (другого специалиста).

На продуктивность педагогического процесса определенное влияние оказывают внешние условия: общественные, культурные, микросреды вуза, природно-географические, а также внутренние: учебно-методическая, материальная база вуза, политический и морально-психологический микроклимат, эстетические, спортивные, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава.

Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты Ю.К.Бабанский назвал процессуальными.

В структуре каждого процессуального компонента вычленяются:

- задачи
- содержание
- методы
- средства
- формы
- результат

Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. Как отметил Ю.К.Бабанский, их можно именовать как целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты педагогического процесса. Структура целостного педагогического процесса представлена на рис. 5.

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, имеют собственную подструктуру:

- обучение - включает преподавание (деятельность педагогов) и учение (деятельность студентов);
- воспитание - включает воспитательные влияния педагогов, студентов и их объединений и принятие (персонификация) или непринятие личностью студента этих воздействий;
- научно-исследовательская деятельность - включает работу преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. Но с учетом типа учебного заведения имеется своя специфика. Отличия педагогического процесса вуза от средней школы состоят в следующем:

- вузы, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов;
- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;
- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза;
- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;
- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих учителей;
- педагогическая практика студентов направлена на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Характеристики: целенаправленность двусторонний характер творческий характер динамизм целостность

Целостный педагогический процесс:

обучение воспитание научно-исследовательская деятельность

Функции:

образовательная

воспитательная

развивающая

методическая

аналитико-результативная |

профессиональная  
Закономерности  
Субъекты и связи  
между ними: преподаватели студенты  
Этапы:

планирование подготовка организация корректировка подведение итогов

Процессуальные компоненты:

цель, задачи,  
содержание,  
методы, средства,  
формы, результат

Рис. 5

Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты ведут к внутренним изменениям: образованности; воспитанности; интеллектуального, нравственного, эмоционального развития; повышению профессионализма будущего учителя, специалиста любого профиля.

Будучи целостным явлением, педагогический процесс имеет общие устойчивые связи, изменение или нарушение которых вносит дисгармонию в его организацию. Такие связи в педагогике принято называть закономерностями.

Закономерности педагогического процесса - это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи в этом процессе, реализация которых позволяет повысить его эффективность.

Знание, понимание закономерностей педагогического процесса, опора на них способствуют полноценной, продуктивной организации этого процесса. Рассмотрим основные закономерности целостного педагогического процесса вуза.

1. Цель, задачи, содержание педагогического процесса детерминированы потребностями общества в подготовке учителя (специалиста) определенного типа.

2. Продуктивность педагогического процесса зависит от степени взаимосвязи его структурных компонентов, от профессиональной направленности их содержания, а также от уровня руководства самим процессом.

3. Определяющее влияние на эффективность функционирования педагогического процесса оказывают учебно-методическая и материально-техническая база вуза, а также его морально-психологический и политический микроклимат.

4. Решающую роль в продуктивности педагогического процесса играет преподаватель, его уровень профессионализма и мастерства, развития психолого-педагогической и общей культуры, глубина знания базовых учебных дисциплин.

5. Важное значение для эффективности педагогического процесса имеет позиция студентов, их отношение к учебно-познавательной деятельности, заинтересованность и активность.

6. Результативность педагогического процесса предопределяется согласованностью действий, взаимопониманием при решении основных задач всех субъектов этого процесса.

Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых развивается деятельность, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, изменяясь сами и изменяя другие компоненты. В педагогическом процессе реализуются следующие **функции**:

- образовательная - преимущественное назначение - повышение уровня образованности студентов;
- воспитывающая - формирование убеждений, ценностей, установок, идеалов, качеств личности;
- развивающая - развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной;

- методическая - отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;
- аналитика-результативная - анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач;
- профессиональная - объединение всех компонентов педагогического процесса, забота об уровне профессиональной подготовки будущего учителя, специалиста.

Характеристика названных функций не является исчерпывающей, приведены лишь доминирующие определения, дающие возможность получить представление о каждой из них. Кроме того, любая функция не является изолированной. Переплетаясь и взаимодействуя, они дополняют друг друга, тем самым способствуя более результативному воспитательно-образовательному процессу. В любом из структурных компонентов педагогического процесса можно обнаружить проявление каждой функции, но в специфической форме.

В системе «высшее учебное заведение» устанавливаются разнообразные связи и отношения между всеми участниками педагогического процесса, его субъектами и объектами. В качестве субъектов этого процесса выступают преподаватели, лаборанты, обслуживающий персонал, администрация вуза, деканатов, кафедр. Объектами являются студенты, студенческие коллективы. Но, как известно, демократическая педагогика видит в студентах не только объектов, но и субъектов, которые являются соучастниками воспитательно-образовательного процесса. Взаимная активность преподавателя и студентов, основных субъектов этого процесса, определяется термином «взаимодействие», который наиболее корректно отражает их отношения. Понятие «педагогика сотрудничества» - профанация истинного положения дел, так как предполагает отношения субъектов процесса «на равных». А разве существует подлинное научное, интеллектуальное равенство между профессором и студентом?

Педагогическое взаимодействие, по утверждению Ю.К.Бабанского, З.И.Васильевой, Т.Н.Мальковской, В.А.Сластенина, означает взаимную активность преподавателя и студентов и включает:

- педагогическое влияние;
- активное восприятие педагогического влияния;
- усвоение информации, ее персонификацию;
- собственную активность студента, которая выражается в его ответных действиях и влияниях на самого себя и на преподавателя.

В процессе педагогического взаимодействия между его субъектами устанавливаются разнообразные связи: информационные, коммуникативные, психологические, методические, организационно-деятельностные, управления и самоуправления.

Анализ педагогического процесса дает возможность выделить его этапы.

Первый этап - планирование. Связан с определением педагогической цели и задач воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, разработкой планов, рабочих программ, других документов и материалов перспективного характера.

Второй этап - подготовка. Является прямым продолжением первого. Для него характерно моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные программы, планы и другую документацию. Предварительная диагностика работы вуза - основа формирования необходимых учебно-воспитательно-методических, эстетических, гигиенических, морально-психологических и иных условий для оптимального обеспечения педагогического процесса.

Третий этап - организация. Реализуются планы, программы, концепции; конструируются оптимальные варианты фрагментов педагогического процесса на основе прогрессивных педагогических технологий и методик; осуществляется систематическая совместная работа преподавателей и студентов; определяются продуктивность педагогического процесса, уровень профессиональной подготовки учителей, других специалистов.

Четвертый этап - корректировка. Корректируются те или иные компоненты, фрагменты воспитательно-образовательного процесса. Не следует недооценивать значение данного этапа, так как всегда существует необходимость внесения изменений в содержание, технологию или организационные структуры воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Пятый этап - подведение итогов. Дает возможность для развертывания аналитико-результативной функции педагогического процесса; для диагностики достижений, отклонений от поставленных задач, просчетов; выявления доминирующих причин успехов и неудач; выдвижения новых задач для последующего периода деятельности вуза, кафедры, преподавателя.

Все этапы педагогического процесса, будучи последовательно и органически связаны между собой, составляют законченный цикл, временные границы которого - учебный год. Его можно назвать малым циклом. Большой педагогический цикл охватывает весь период профессиональной подготовки специалиста. Для университетов и большинства других вузов большой цикл равен пяти годам.

В связи с необходимостью, если этого требуют интересы дела, в масштабе страны, всей системы высшего образования или отдельной его отрасли (скажем, педагогического образования) осуществляются реформы. Они продиктованы потребностями общественного развития и отражаются в правительственных документах. Общие или частичные реформы связаны с разработкой новых концепций высшего образования, обновлением отдельных его направлений, сопровождаются введением новых учебных планов, пересмотром программ по учебным дисциплинам, а также обновлением воспитательных концепций и парадигм. Все это находит отражение в целостном педагогическом процессе вуза.

Ежегодно (как правило, после завершения малого педагогического цикла) внутри каждого учебного заведения по собственной инициативе факультетов, кафедр, преподавателей обновляется воспитательно-образовательный процесс. Мелкие или частичные «реформы» проводят на основании решений ученого совета вуза, факультетов, кафедр, а также в связи с профессиональным ростом профессорско-преподавательского состава. Осваиваются новые идеи и концепции, с учетом нового учебного оборудования апробируются другие методы и средства, обновляется содержание воспитания и обучения студентов, осваиваются новые технологии.

Педагогический процесс вуза динамичен и перманентен, его развитие идет циклично. И в то же время он консервативен: имеются некие механизмы внутреннего порядка, которые препятствуют его быстрой перестройке, ломке установившихся традиций. Это сопротивление педагогического процесса - положительное явление, так как в некоторых реформах могут присутствовать противоречивые идеи, ложные тенденции, необоснованные технологии, и их массовое внедрение целесообразно сдерживать.

Профессиональная подготовка специалистов в высшем учебном заведении происходит в целостном педагогическом процессе. Этот процесс не представляет собой механическое объединение его процессуальных компонентов - обучения, воспитания, образования, развития студентов, а функционирует как целостное явление, связанное с решением педагогических задач.

Педагогический процесс имеет свою структуру, последовательно осуществляется в пять этапов, взаимно связанных и составляющих малый педагогический цикл, для которого характерно частичное решение вопросов профессиональной подготовки специалистов. Большой цикл, охватывающий полный период вузовского обучения, решает весь круг вопросов подготовки студентов к профессиональной деятельности.

В педагогическом процессе вуза реализуются, переплетаясь и взаимодействуя, следующие функции: образовательная, воспитывающая, развивающая, методическая, аналитико-результативная, профессиональная. В каждом компоненте педагогического процесса можно обнаружить проявление в специфической форме каждой функции.

Педагогический процесс систематически обновляется, совершенствуется, детерминирован потребностями общества и личности. В основе отношений ведущих субъектов этого процесса

лежит педагогическое взаимодействие, рассматриваемое демократической педагогикой как прогрессивная форма отношений преподавателей и студентов.

Целостный педагогический процесс не являет собой жесткое единство его процессуальных и структурных компонентов: обучения, воспитания, научно-исследовательской работы, выступающих в известном смысле как самостоятельные педагогические подсистемы. Они имеют и свои отличительные признаки, свои особенности.

## ГЛАВА 2 ДИДАКТИКА. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

### 1. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА. ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1. Общее представление о дидактической системе.
2. Содержание высшего педагогического образования.
3. Нормативные документы, определяющие содержание обучения.
4. Структура процесса обучения.
5. Функции обучения.
6. Структура деятельности педагога и деятельности студентов.

**Ключевые понятия:** дидактическая система педагогического вуза, дидактика педагогики высшей школы.

Одной из подсистем в педагогическом процессе вуза является обучение. Повышая общее образование студентов, процесс обучения профессионально направлен. Он имеет цель, задачи, содержание, определяется принципами, методами и средствами, осуществляется по различным моделям и технологиям построения в соответствующих организационных формах.

**Элементы педагогического процесса** - цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, формы, технологии — составляют дидактическую систему педагогического вуза.

**Дидактика** - раздел педагогики высшей школы, который раскрывает и обосновывает цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, технологии, формы учебного процесса по подготовке учителей и других специалистов для народного образования.

Педагогика высшей школы, разрабатывая теоретические и **методические основы** обучения студентов, опирается на дидактический фундамент общей педагогической науки, что создает определенные предпосылки для более интенсивного и плодотворного ее развития.

Все возрастные и профессиональные педагогики (школы, профессионально-технического образования, военной педагогики и т.д.) включают дидактические разделы, которые, обладая общим ядром, имеют и свою специфику. Она определяется типом учебного заведения, целью и задачами обучения, содержанием учебного материала, ведущими идеями - принципами, методикой и технологиями обучения, организационными формами построения учебно-воспитательного процесса, его функциями, субъектами-участниками и организаторами этого процесса.

Учебно-воспитательный процесс в вузе гораздо сложнее, чем в школе. При его организации используются многие типы (виды) обучения, выбор которых детерминируется содержанием той или иной дисциплины, целями и задачами обучения.

Кроме дидактического раздела педагогики студенты изучают методики преподавания базовых предметов профессиональной подготовки. Это - частные методики. Они, базируясь на дидактике педагогики высшей школы, имеют и существенные отличия, связанные с целями и задачами, содержанием, конкретными методами преподавания той или иной дисциплины — истории, физики, математики, биологии и т.д. Не следует их противопоставлять друг другу. Знание общей дидактики педагогики способствует более глубокому пониманию и усвоению частных методик.

Каждая система имеет свое ядро, в котором собраны воедино все ее элементы. Системообразующим элементом в дидактической системе педагогического вуза являются цели подготовки молодых специалистов.

**Цель обучения** - подготовка квалифицированных учителей и других специалистов для народного образования в соответствии с современными требованиями общества и образования, формирование разносторонне развитой личности.

При более точном освещении данного вопроса следует различать цели общественные, образовательные, личностные, которые задаются исходя из потребностей общества в специалисте определенного типа, возможностей системы профессионального образования по подготовке такого специалиста и интересов личности. Системообразующими являются цели образования, которые аккумулируют общественные, образовательные и персонализированные цели. На этой целевой основе и осуществляется профессиональная подготовка учителей и других специалистов.

В настоящее время педагогические вузы осуществляют профессиональную подготовку учителей: преподавателей различных предметов для всех классов средней школы и других типов учебных заведений; педагогических работников для дошкольных учреждений; социальных педагогов и психологов; организаторов внешкольной воспитательной работы; организаторов детского туризма и т.д. Всего в классификаторе специалистов, которых в настоящее время готовят педагогические вузы республики, 27 наименований педагогических профессий и специальностей. Бесспорно, ведущая среди них - учитель. Некоторые факультеты университетов дают выпускникам две специальности - ведущую (основную) и дополнительную. Подобная практика оправдывает себя, особенно в условиях небольших школ сельской местности.

Понятие «квалифицированный учитель» в разные времена трактовалось по-разному, что определялось воззрениями общества. Это мог быть учитель - хороший предметник - «урокодатель» или учитель - педагог и наставник - воспитатель, учитель - догматик и консерватор или творческий учитель. И в каждом случае были и будут различные подходы к процессу профессиональной подготовки учителя, ценностные ориентации, отбор методов, организационных форм и видов обучения, а главное - основных принципов, определяющих учебный процесс. Так, если ставится цель сформировать учителя-предметника, главное внимание обращается на специальные дисциплины. В учебном плане вуза они будут представлены достаточно объемно в ущерб другим предметам. Делается акцент на формировании частных методов обучения конкретному предмету, в период педагогической практики шлифуется методика подготовки и проведения урока. Вопросам воспитания не уделяется нужного внимания так же, как и вопросам более широкой подготовки к педагогической деятельности.

Цель обучения конкретизируется в задачах. Они дают более развернутое представление об учителе, который сегодня нужен обществу и школе. К современному учителю предъявляются следующие требования:

- высокая психолого-педагогическая культура;
- аналитический склад ума, развитая рефлексия;
- знание своего предмета и методики его преподавания;
- знание теории и методики воспитания;
- общая эрудиция, высокая политическая культура;
- ориентация на гуманистические нравственные ценности;
- креативность, гибкость, творческое отношение к своему делу;
- ориентация на демократические методы и стиль работы, на взаимодействие с учащимися;
- знание и владение ТОО, компьютером, другими современными средствами и технологиями обучения.

Требования общества и школы к учителю не остаются неизменными, появление новых требований отражается в задачах обучения.

Содержание учебно-воспитательного процесса педагогического вуза (учебные предметы, их объемы) определяется не произвольно, а вырабатывается в процессе накопления научной

информации по учебным дисциплинам, формирования научного представления о профессии учителя. Содержание, структура и объемы учебных дисциплин определяются нормативными документами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь. Это образовательные стандарты по каждой профессии, учебные планы по каждой специальности, квалификационные характеристики, учебные программы по предметам. Модель специалиста (квалификационная характеристика), в которой содержатся требования к определенной специальности, служит основой для разработки учебных планов и программ. Программы являются ориентиром для подготовки учебников, учебных и методических пособий.

По мере развития общества, научно-технического и культурного прогресса, по мере социальных преобразований представления о деятельности учителя изменяются, что влечет за собой соответствующие изменения в содержании учебно-воспитательного процесса, методике и технологиях его организации. Совершенствование, модернизация профессиональной подготовки будущего учителя могут носить частичный характер и происходить как бы «на ходу движения», но могут быть и глобальными, выливаясь в реформу. В процессе перестройки изменяются учебные планы вузов и факультетов, учебные программы по конкретным дисциплинам, учебники, учебные и методические пособия, учебное оборудование.

В профессиональной подготовке учителя участвуют три блока учебных дисциплин.

Первый блок. Цикл предметов по профилю специальности. Призван подготовить учителя к обучению учащихся по конкретным дисциплинам (физике, химии, черчению, истории, ботанике и т.д.), к проведению внеурочной работы по этим предметам, к организации воспитания учащихся.

Второй блок. Цикл психолого-педагогических дисциплин. Способствует развитию педагогического мышления, способностей, формированию педагогических профессиональных ценностей, подготовке к педагогической деятельности в широком смысле слова и к конкретным ее видам.

Третий блок. Цикл дисциплин по социокультурной подготовке студентов. Обеспечивает формирование у них общей и политической культуры, овладение уже накопленным общественно-историческим опытом. Но обучение в вузе одновременно должно быть устремлено в будущее, давать студентам ключ к пониманию изменений и преобразований окружающей действительности.

В отличие от школы в вузе студенты изучают не основы наук, а саму науку, полную систему научных знаний по программным учебным дисциплинам.

Системообразующим элементом в учебно-воспитательном процессе является профессиональная педагогическая культура личности учителя, так как она дает ответ на вопрос: кого готовит педагогический вуз (рис. 6).

Традиционная проблема состоит в том, чтобы выяснить и научно доказать, каким должно быть соотношение между тремя блоками учебных дисциплин в бюджете учебного времени.

Первый блок - специальные дисциплины

Второй блок - психолого-педагогические дисциплины

Третий блок - социокультурные дисциплины

Рис. 6

Длительный период доминировало мнение, что приоритет должны иметь предметы специального цикла по профилю подготовки. Затем оно начало оспариваться и на смену пришел другой подход в пользу дисциплин социокультурного цикла.

В настоящее время структура учебных дисциплин педагогического университета выглядит следующим образом: история педагогики, педагогика, теория и методика воспитательной работы, спецкурс по педагогике. Кроме того, студенты пишут курсовые работы по педагогике и могут готовить дипломные работы, если тема является интегративной (педагогика плюс еще один основной учебный предмет).

Сущность процесса обучения в педагогическом вузе состоит в том, чтобы, во-первых, вооружить будущих учителей необходимым объемом научных знаний, умений и навыков для

продуктивной педагогической деятельности; во-вторых, развить индивидуально и профессионально значимые качества личности; в-третьих, сформировать потребность и готовность к продолжению самообразования и самовоспитания, так как в современных условиях вуз не в состоянии дать студентам знания на всю жизнь.

Первую задачу вузы решают успешно, вторая освоена не полностью, третью не все понимают. Многие преподаватели даже не осознают необходимость работы в этом направлении. Соотношение между результативными компонентами учебно-воспитательного процесса разное, но в обучении ведущими являются научные знания и умения.

Одно из философских обоснований сущности процесса обучения принадлежит В.И.Ленину: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике - таков объективный путь познания истины, познания объективной реальности». Данное утверждение относится к процессу научного познания, но в сжатой форме оно дает представление и о процессе движения от незнания к знанию.

Если перевести на педагогический язык данное философское утверждение, то в процессе обучения можно выделить три взаимосвязанных звена:

- восприятие учебного материала;
- осмысление, запоминание и усвоение учебного материала (персонификация);
- применение научных знаний на практике. Каждое звено является важным в

познавательной деятельности как для преподавателя, так и для студентов.

Осуществляя цели и задачи, стоящие перед высшей школой, учебно-воспитательный процесс вуза реализует четыре основные функции:

- образовательную;
- воспитывающую;
- развивающую;
- профессиональную.

Названные функции взаимосвязаны, у преподавателя-профессионала каждая из них «поддерживает» друг друга. Ведущей, системообразующей в условиях вуза является профессиональная функция, хотя она в «чистом виде» реализуется довольно редко.

Образовательная функция дает студентам возможность в процессе обучения приобрести научные систематизированные знания в соответствии с учебным планом по профилю подготовки, а также соответствующие умения и навыки, которые позволяют применять, использовать персонифицированные знания на практике. Кроме того, студенты должны самостоятельно добывать и пополнять знания, заниматься самообразованием, познавательным поиском. Реализация этой функции создает предпосылки для того, чтобы шаг за шагом повышалась образованность студентов, чтобы вуз готовил образованных специалистов.

**Воспитывающая функция** направлена на то, чтобы содержание учебного материала, сама организация процесса обучения способствовали формированию личности будущего учителя, его индивидуально и профессионально значимых качеств. Решая задачи воспитания студентов, содержание учебных предметов можно использовать по-разному, в зависимости от педагогической направленности личности, педагогической установки самого преподавателя вуза. Реализуя эту функцию, можно формировать учителя-воспитателя, учителя-наставника, учителя-консерватора, учителя-инноватора, учителя-предметника и т.д.

Поступки, действия, отношения, позицию каждого человека определяют его взгляды и убеждения, а также индивидуально и профессионально значимые качества. Они выражаются в тех или иных оценках происходящих событий и действий людей: политических, нравственных, эстетических. Материал учебных предметов дает возможность при высокой методической оснащенности не только вооружать будущих учителей научными знаниями, но и формировать их мировоззрение, общую и педагогическую культуру. Воспитывающая функция обучения создает нужные условия для взаимосвязи всех важных процессов, необходимых для становления личности студента, человека, учителя.

**Развивающая функция** при осознанном подходе к возможностям развивающего обучения ориентирует на то, что познавательные процессы более продуктивно воздействуют на развитие мышления, памяти, воображения, наблюдательности, речи. При обучении можно создать необходимую атмосферу для развития эмпатии и креативности, эмоциональной и сенсорной сфер, что, как известно, духовно обогащает студентов, создает реальные предпосылки, внутреннюю среду для индивидуального профессионального становления. Главная ценность развивающей функции обучения состоит в том, что студенты учатся находить в учебном материале то, что оказывает влияние на развитие личности растущего и формирующегося человека.

Учебный процесс в университете с учетом целевой установки может осуществляться по двум направлениям:

- 1) подготовка специалиста в определенной области научных знаний;
- 2) подготовка специалиста-учителя.

**Профессиональная функция** (второе направление) успешно претворяется тогда, когда профессорско-преподавательский состав вуза осознает ее важность. Но в настоящее время большинство преподавателей специальных и социокультурных дисциплин сориентировано на подготовку специалиста, так как считается, что методические знания являются не всеобщей задачей, а делом преподавателей кафедр методики. Значение рассматриваемой функции обучения проявляется в том, что осознание и восприятие ее дает возможность придать учебно-воспитательному процессу профессиональную направленность.

В учебно-воспитательном процессе высшей школы участвуют два действующих типа субъектов: преподаватели и студенты. Преподаватели являются носителями научной информации, передают ее студентам, а те ее воспринимают, персонифицируют, дополняют. В истории развития педагогики и образования выделяются три основных взгляда на позицию субъектов учебно-воспитательного процесса, на степень их активности, на выбор методов деятельности преподавателя и студентов.

Так, немецкий ученый И.Гербарт считал, что в процессе обучения активен педагог, школьник (студент) пассивен, он лишь усваивает готовые знания. Задача педагога состоит в том, чтобы как можно полнее передать знания студентам, а они должны во всем объеме их усвоить. Вся тяжесть обучения ложится на память обучаемых. При таком подходе студент - «это сосуд, который следует наполнить». Данный подход, господствовавший в образовании несколько веков, устарел.

Другой немецкий ученый Ф.Дистервег, критикуя Гербарта, писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить». Подобный взгляд предполагал более высокую познавательную активность студентов, а от педагога требовал поиска и творчества, более тесного общения с обучающимися. В этом случае студент - «это факел, который нужно зажечь». Но и этот подход подвергается (вполне обоснованно) критике.

Оба подхода являются односторонними, они не должны исключать друг друга, т.е. студент - это и «факел», и «сосуд» одновременно, если речь идет о плодотворном обучении в условиях вуза. У будущих учителей создается фундамент научных знаний и умений, формируется потребность в их расширении, самостоятельном приобретении новых знаний.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс имеет двусторонний характер и включает:

- преподавание - деятельность педагога;
- учение - деятельность студентов. Продуктивность этого процесса в значительной мере зависит от степени взаимодействия преподавателя и студентов. Студенты являются

объектами и субъектами процесса обучения одновременно, но они не вполне самостоятельны, так как не всегда могут планировать и организовывать свою познавательную деятельность, чтобы она приводила к достижению поставленных целей.

Решая вопросы обучения студентов, преподаватель выполняет различные формы педагогической деятельности: читает лекции, руководит семинарскими и практическими

занятиями, проверяет и анализирует рефераты, контрольные работы, различные виды УИРС, организует педагогическую и производственную практику, принимает зачеты и экзамены.

В организационно-содержательную структуру деятельности педагога входят следующие **этапы**.

1. Планирование. Преподаватель планирует учебно-воспитательный процесс всего предмета полностью или отдельных его фрагментов. Он разрабатывает при этом учебно-тематический план курса, спецкурса, рабочую программу, планы проведения лекций, семинаров, практических и других занятий, педагогической практики. При отсутствии программы по курсу (спецкурсу, спецсеминару) преподаватель должен ее разработать и утвердить в установленном порядке (на заседании кафедры и ученого совета вуза).

2. Организация обучения, его технология. Преподаватель определяет цель и задачи, содержание, вид и форму обучения, отбирает методы, средства и оборудование (если оно необходимо), осуществляет учебно-воспитательный процесс.

3. Стимулирование студентов. Для повышения продуктивности учебно-воспитательного процесса применяются различные методы и средства стимулирования студентов к познавательной деятельности: глубина и новизна содержания учебного материала, яркость его изложения, методическое разнообразие, проблемность, инновации и т.д. Проявляя гибкость и заинтересованность в работе, преподаватель в каждом конкретном случае выбирает такие методы стимулирования, которые способствуют корректровке хода обучения и решению выдвинутых задач.

4. Контроль. Различные **формы контроля** - текущий, промежуточный, итоговый - позволяют преподавателю судить о результативности своей работы и познавательной деятельности студентов, обнаружить слабые места, выявить, что не знают и чего не умеют делать студенты. Особенно важен текущий, ежедневный контроль во время проведения лекций, семинарских и практических занятий. На лекциях преподаватель может задавать вопросы отдельным студентам, создавать проблемные ситуации, вводить микродискуссии и т.д. Проверая, он одновременно активизирует аудиторию.

5. Анализ результатов. Этот этап учебно-воспитательного процесса многими преподавателями недооценивается. Между тем, анализируя итоги данного процесса в целом или его части, педагог сможет установить, достигнута ли цель, решены ли намеченные задачи, выполнены ли его функции. Этот анализ дает возможность своевременно, если необходимо, внести коррективы или фундаментальное обновление в последующую часть процесса обучения. Преподаватель обязан подвергать аналитическому разбору каждую лекцию, семинарские и практические занятия, коллоквиумы, рефераты, контрольные, курсовые работы и другие формы учебно-исследовательской работы студентов, зачеты и экзамены.

Одним из основных видов человеческого труда является учение. По своей социальной функции учение - это овладение результатами общественно-исторического развития человечества.

Учение есть целенаправленный, регламентированный учебными планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности, ее сущностных сил и качеств.

Учеба в вузе - специфический вид трудовой деятельности. Эта специфика состоит в том, что:

- учение, будучи сложным видом труда, представляет определенную систему, все элементы которой взаимосвязаны;
- деятельность студентов не носит производственного характера, она относится к духовной сфере труда;
- в процессе учения студентами создается базис знаний для будущей профессиональной деятельности;

- учебно-познавательный труд студентов осуществляется в двух формах: теоретической и практической, которые взаимосвязаны общей целью и направлены на формирование знаний и умений;

- учение, с одной стороны, протекает под воздействием и руководством преподавателей, с другой стороны, его успех предопределяется долей и уровнем организации самостоятельной познавательной работы студентов;

- учебная деятельность студентов в условиях вуза носит продуктивно-преобразующий, а во время практики - созидательно-продуктивный характер.

Каждый преподаватель должен хорошо представлять структуру, формы и методы учебно-познавательной деятельности студентов. Рассмотрим основные ее формы.

Слушание, осознание, усвоение (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях). Студентам, особенно I курса, трудно воспринимать речевую информацию (например, одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Необходимо, чтобы преподаватель чувствовал аудиторию и реагировал на затруднения студентов, изменяя темп чтения лекции, тембр и громкость речи, повторяя и уточняя сказанное.

Чтение, восприятие, переработка, усвоение. Рациональное чтение - это научно обоснованная технология, обеспечивающая чтение и персонификацию максимального объема информации за кратчайшее время с минимальными затратами труда. Производительность чтения зависит от его скорости, а скорость должна сочетаться со сложностью, типом чтения (вслух, шепотом, про себя), его новизной.

Конспектирование. Осуществляется студентами в двух разновидностях: со слуха и при чтении. В обоих случаях они используют следующие способы конспектирования: записывают подробно без осмысления; записывают главное и одновременно осмысливают записанное; ведут опорный конспект с более глубоким осмыслением текста. При самостоятельном чтении литературы степень персонификации информации более основательная.

Необходимо выделить еще один способ конспектирования. В последние годы телевидение организует образовательные программы, часть из них предназначена для вузов. Студенты воспринимают информацию одновременно органами слуха и зрения, конспектируют или осуществляют краткую запись ее после завершения программы.

Выполнение упражнений, решение задач. Основная цель - формирование умений при изучении конкретных дисциплин. До недавнего времени в вузах бытовало мнение, что задачи и упражнения следует практиковать в сфере изучения естественнонаучных, технических и точных дисциплин. Однако образовательная практика показала, что это мнение ошибочно. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам. И несмотря на их различный характер, они необходимы для развития аналитического мышления студентов, их самостоятельности. Например, решая педагогические задачи, будущие учителя учатся действовать в нестандартных ситуациях, разрешать психолого-педагогические конфликты, моделировать.

При выполнении упражнений студенты должны прежде всего понять их сущность, затем выбрать оптимальные пути своих действий и, наконец, объяснить и доказать их правильность или правомерность.

Проведение опытов. Изучение естественнонаучных дисциплин предусматривает проведение опытов в лабораторных условиях. Это обязательная форма учебной работы, предусмотренная учебным планом вуза. Проведение опытов требует, чтобы студенты были подготовлены теоретически, хорошо знали лабораторное оборудование, материалы и технологию организации опытной работы. Ценность ее состоит в том, что студенты приобретают умения и навыки проведения научного исследования, углубляют теоретические знания, у них развивается пытливость, ответственность, самостоятельность.

**Учебные исследования.** Со второй половины XX в. эта форма обучения в вузе является обязательной. К учебным исследованиям относятся курсовые и дипломные работы, рефераты, проекты. Выполнение учебно-исследовательской работы студентов требует от них высокой

степени самостоятельности и познавательной активности. Учебные исследования способствуют развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, а также пробуждают или углубляют интерес к той или иной науке. Нередко реферат перерастает в курсовую работу, а на ее базе готовится дипломная работа, которая впоследствии может стать основой для более глубокого исследования - кандидатской диссертации.

**Педагогическое моделирование.** Оно применяется во время практики в школе или другом учебном заведении. Специфика его состоит в том, что студенты, разрабатывая планы, готовя и проводя уроки, внеклассные мероприятия, встречи с родителями, приближаются к реальному педагогическому процессу, учатся моделировать различные его варианты. Кроме того, они как бы еще раз «примеряют» себя к роли учителя. Педагогическое моделирование предполагает достаточную подготовленность к профессиональной деятельности, и в то же время содействует повышению профессионализма будущих учителей.

Каждая из рассмотренных форм учебной работы студентов своеобразна, неоднозначна по трудоемкости, требует разной степени развития самостоятельности, креативности, рефлексии будущих учителей. Но всегда рядом со студентами находится преподаватель вуза, готовый проконсультировать, оказать им педагогическую помощь.

В ходе учебно-воспитательного процесса у студентов формируется готовность к педагогической деятельности, которая представляет собой интегративное образование и включает следующие компоненты: ценностный, психологический, теоретический, практический.

Готовность к педагогической деятельности свидетельствует о наличии педагогического профессионализма - первого этапа на пути профессионального становления учителя. Он характерен для всех выпускников педагогического вуза.

Обучение студентов в педагогическом вузе, профессиональная подготовка повышают уровень их общего образования. Цель и задачи, содержание, принципы, методы, средства, формы, технологии учебного процесса составляют дидактическую систему вуза. Эта система изучается, анализируется, раскрывается педагогикой высшей школы в разделе «Дидактика». Дидактическая система имеется в каждом учебном заведении. Обладая общим стержнем, эти системы отличаются друг от друга, что объясняется спецификой компонентов, их образующих.

Содержание вузовского образования представляет собой динамичное явление, определяется нормативными документами: образовательными стандартами, учебными планами, квалификационными характеристиками, учебными программами по соответствующим дисциплинам. Этими же документами регламентируются структура и объемы учебных предметов.

В процессе и результате обучения у студентов формируется необходимый объем научных знаний, умений и навыков; развиваются индивидуально и профессионально значимые качества личности; формируется потребность и готовность к самообразованию и самовоспитанию, готовность к педагогической деятельности.

Продуктивность учебно-воспитательного процесса в высшей школе в значительной мере зависит от степени реализации функций обучения: образовательной, воспитывающей, развивающей, профессиональной.

Учебно-воспитательный процесс имеет двусторонний характер. Активность субъектов этого процесса - преподавателей и студентов, развитость их взаимодействия - один из решающих факторов его эффективности. Каждый из субъектов учебно-воспитательного процесса осуществляет собственную деятельность, имеющую свою структуру и методику. Это преподавание и учение. Преподаватели должны хорошо представлять не только свою педагогическую деятельность, но и познавательную деятельность студентов.

При организации учебно-воспитательного процесса полезно иметь в виду замечание Л.Н.Толстого: «И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно».

## 2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Основные закономерности обучения студентов.
2. Характеристика принципов обучения.
3. Взаимосвязь принципов и закономерностей обучения.
4. Сопоставление с принципами обучения в средней школе.

Ключевые понятия: закономерности обучения, принципы обучения.

На всем протяжении функционирования и развития образования, как среднего, так и высшего, прогрессивные педагоги выделяли внутри учебно-воспитательного процесса основные положения, правила, своего рода требования, которые, повторяясь и варьируясь, влияли на продуктивность этого процесса. Причем осознанная опора на них способствовала повышению его продуктивности.

С течением времени, по мере развития педагогики, обнаруженные связи между различными частями учебно-воспитательного процесса, правила, ведущие идеи приобрели статус самостоятельных дидактических категорий и выделились в особый раздел дидактики. Начало этому научному процессу было положено Я.А.Коменским, продолжено И.Песталоцци, Ф.Дистервегом, другими учеными. Особенно активно шел этот процесс в XX в. Сначала педагогической наукой были сформулированы и обоснованы закономерности и принципы обучения в средней школе, затем в вузе. Закономерности и принципы обучения - категории не умозрительные.

Они возникли из образовательной практики и претерпевают изменения по мере изменения сущности и целевой направленности обучения. Одни из них функционируют длительное время, другие, устарев, остаются лишь в истории педагогики образования.

**Закономерности обучения** - это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые связи между компонентами учебно-воспитательного процесса в вузе, опора на которые повышает его продуктивность.

К закономерностям следует относить не любые связи, существующие или возникающие на непродолжительный период в учебном процессе, а устойчивые, функционирующие независимо от воли педагога, объективно. Он может их не замечать, осмысленно не учитывать в работе, но они, тем не менее, существуют и спонтанно оказывают влияние на его деятельность.

Рассмотрим основные закономерности процесса обучения студентов в вузе.

1. Учебно-воспитательный процесс, его содержание, методика и технологии организации детерминированы потребностями общества в разносторонне развитой, гибкой личности учителя, способного быстро ориентироваться в изменяющемся мире.

Эта закономерность определяет цель и задачи обучения в вузе, а через них - и содержание процесса подготовки квалифицированного учителя.

2. Процесс обучения закономерно связан с воспитанием и развитием студентов, их профессиональной подготовкой, т.е. обучение студентов есть органическая составная часть целостного педагогического процесса вуза.

Данная закономерность требует реализации всех четырех функций (образовательной, воспитывающей, развивающей, профессиональной) в их единстве.

3. Учебно-воспитательный процесс, его продуктивность зависят от внешних и внутренних условий жизнедеятельности вуза: социально-культурных особенностей микрорайона, учебно-методической и материальной базы, гигиенических условий, морально-психологического микроклимата (духа), господствующего в вузе.

Эта закономерность ориентирует на проявление внимания, изменение, совершенствование внешних и внутренних условий работы вуза.

4. Все компоненты учебно-воспитательного процесса закономерно влияют на его результативность.

Именно поэтому необходимо правильно определять цель и задачи, содержание, отбирать методы, средства, обращаться к стимулированию познавательной деятельности студентов.

5. Преподавание и учение закономерно взаимосвязаны в целостном учебно-воспитательном процессе, его продуктивность детерминирована уровнем профессионализма преподавателей и уровнем подготовки студентов, их познавательными возможностями.

Руководствуясь данной закономерностью, следует проявлять заботу о профессиональном росте профессорско-преподавательского состава, а каждому преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство. Одновременно необходимо расширять познавательные возможности студентов, развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевою сферу их личности, заботиться о здоровье, повышать работоспособность.

Объективные закономерности, типичные для учебно-воспитательного процесса вуза, отражаются в содержании, принципах обучения.

**Принципы обучения** - это основные исходные положения-требования, определяющие направленность образовательного процесса, его содержание, методическую инструментацию, деятельность преподавателя.

Заслуга выделения принципов обучения в особый раздел дидактики, как известно, принадлежит Я.А.Коменскому, хотя и до него прогрессивная школьная и университетская практика отмечала те или иные условия-требования, следование которым положительно влияло на ход и результат учебно-воспитательного процесса. Дидактические принципы возникли на основе обобщения учеными и преподавателями практики обучения. Некоторые принципы обучения являются общими для учебно-воспитательного процесса и школы, и вуза, хотя характер применения их, а также значимость -разные.

Принципы обучения, как и другие педагогические категории, развиваются. Это происходит одновременно с развитием образовательного процесса в высшей школе и развитием педагогической науки. При этом следует иметь в виду, что одни принципы теряют свое приоритетное значение (принцип наглядности), другие начинают играть более существенную роль (принцип научности), третьи философски переосмысливаются (принцип активности и сознательности студентов). Это закономерный процесс. Важно, чтобы дидактические принципы соответствовали задачам, стоящим перед вузовским образованием.

В педагогике школы анализом и классификацией принципов обучения занимались многие ученые. Среди них Г.И.Щукина, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, Ю.К.Ба-банский, И.Ф.Харламов, Н.А.Сорокин, Л.Е.Занков, Д.О.Лордкипанидзе, Е.Я.Голант, В.Ф.Шаталов и др. Их научная позиция, проявившаяся в выделении и философской трактовке дидактических принципов, далеко не идентична, что объясняется педагогическими различиями в подходе к требованиям и условиям рациональной организации и продуктивности учебно-воспитательного процесса. Значит, если закономерности обучения объективны, то принципы обучения объективно-субъективны.

В педагогике высшей школы принципы обучения пока не получили глубокого научного обоснования. Более того, в ряде учебников и учебных пособий авторы даже не выделяют как педагогическую категорию.

В силу научной неразработанности данного вопроса в дидактике высшей школы преподавателям вузов приходится ориентироваться на собственное видение учебно-воспитательного процесса, самостоятельно определять ведущие положения-требования и затем апробировать их влияние на повышение продуктивности обучения студентов, их профессиональной подготовки.

На наш взгляд, для учебно-воспитательного процесса вуза важное значение имеет система следующих принципов дидактики:

- историзма;
- научности;
- систематичности и последовательности;
- связи теории с практикой при ведущей роли теории;
- наглядности и образности обучения;
- сознательности, активности и ответственности студентов;

- совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов;
- соединения самостоятельной работы студентов с учебно-познавательной

деятельностью в аудитории;

- профессиональной направленности обучения.

В предлагаемой системе дидактические принципы взаимосвязаны, могут проявляться одновременно в любой форме или фрагменте процесса обучения. Но в зависимости от учебной дисциплины, содержания материала, целевой установки могут доминировать один-два принципа.

Проанализируем данную систему **дидактических принципов**, их влияние на учебно-воспитательный процесс.

**Принцип историзма.** Изучение того или иного вузовского предмета должно иметь объективную историческую основу. Это означает, что:

- следует показать исторические истоки, корни конкретной науки в начале ее изучения;
- в ходе изучения учебной дисциплины по мере необходимости нужно анализировать динамику научного развития тех или иных идей, гипотез, их трансформацию;
- целесообразно, по мере возможности, изучать жизнь и деятельность ученых прошлого времени, внесших определенный вклад в развитие научных идей, совершивших открытие.

По некоторым предметам имеются исторические курсы, например «История педагогики». Данный предмет дает представление об истории развития педагогической мысли в разных странах. При изучении других педагогических дисциплин обращение в прошлое, показ изменения взглядов на проблему, ее научное развитие позволяют установить связь времен, обогатить видение проблемы, расширить научные горизонты студентов.

Например, тема по педагогике школы «Классно-урочная система» требует обращения к научной и педагогической деятельности Я.А.Коменского, оценки его вклада в реализацию этой проблемы на теоретическом и практическом уровнях. Точно также тема «Лекция как основная форма учебно-воспитательного процесса в вузе» предстанет перед магистрантами и аспирантами более объемно, если преподаватель обратится к философским школам античной Греции, рассмотрит специфику лекций в средневековом университете, а затем проанализирует методическое разнообразие лекционной формы учебной работы в современном вузе.

Раскрытию содержания принципа историзма помогают следующие правила, которые являются краткими дидактическими рекомендациями:

- объективно оценивать истоки науки, вклад ученых, занимавшихся исследованием конкретных проблем и идей;
- правильно воспринимать и освещать ошибки, имевшие место в истории развития науки;
- не перегружать учебный материал историческими данными и фактами;
- раскрывать перспективу развития научных оснований своего предмета.

**Принцип научности.** Имеет всеобщий характер и особое значение для образовательного процесса вуза. Он требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки, чтобы студенты получали научно-достоверные знания. Это возможно в том случае, если преподаватель будет серьезно и вдумчиво оценивать новые факты науки, новые идеи и гипотезы. От реализации этого дидактического принципа зависят уровень профессиональной подготовки молодых специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике. Устаревшие знания либо не находят применения, либо дезориентируют студентов.

Любая наука имеет устоявшийся, бесспорный по содержанию материал, имеет гипотезы, спорные, дискуссионные положения и идеи. С подобным материалом должны быть ознакомлены студенты. Это поможет их научной ориентации, а возможно, и включению их в научно-исследовательский процесс.

Поскольку в условиях научно-технического прогресса и социальных изменений содержание учебных дисциплин довольно быстро устаревает, по-прежнему актуальным

остаётся вопрос пересмотра учебных программ, учебников, учебно-методических пособий, их обновления. Но так как создание учебных комплектов не является быстрым делом, разрыва между новыми научными открытиями, достижениями и содержанием учебников не избежать. Поэтому, руководствуясь принципом научности, преподаватели вузов должны самостоятельно решать вопросы ввода в процесс обучения новых научных данных, ведущих идей, которые отражают основные тенденции развития той или иной науки.

Реализации дидактического принципа научности способствуют следующие правила:

- обеспечивать ведущую роль теории в обучении;
- излагать достоверную современную научную информацию, одновременно не избегать гипотез, особенно на старших курсах;
- раскрывать перспективы, основные тенденции развития конкретной науки;
- пользоваться языком, научно-терминологическим аппаратом той науки, которая изучается.

**Принцип систематичности и последовательности.** Он органически связан с принципом научности. Система способствует приближению учебной дисциплины к науке. Любая наука имеет свою логику, свою систему развития, которая автоматически не воспроизводится в учебных дисциплинах. Дидактическая система лишь в общих чертах соответствует научной системе и логике. Дидактическая система предусматривает последовательное расположение учебного материала, опору на предыдущие знания, преемственность между ними.

Следующие дидактические правила конкретизируют принцип систематичности и последовательности:

- излагать содержание учебного предмета по определенной дидактической системе и логике, которая представлена в учебной программе;
- опираться на ранее усвоенные студентами знания;
- учитывать межпредметные связи, благодаря которым можно получить представление о характере рассмотрения того же вопроса другой близкой наукой.

Принцип связи теории с практикой при ведущей роли теории. Это один из современных принципов дидактики (в средневековых вузах и школе, когда знания носили схоластический характер, он не функционировал).

Данный дидактический принцип приобрел большую весомость в советской системе образования. Смысл его состоит в том, что изучение теории сопровождается опорой на практику. Теоретический анализ и осмысление фактов создают почву для сознательного и активного усвоения студентами учебного материала. Практика является источником познания, критерием истины для каждой теории, сферой применения результатов познания. Практика помогает глубже понять теорию, она же - двигатель развития науки. При обучении, как известно, существует три формы связи теории с практикой: теория предшествует практическим занятиям, идет одновременно с ними, практические занятия проводятся до изучения теории. Выбор формы определяется дидактической целевой установкой преподавателя. Разумное соотношение теоретических и практических занятий помогает студентам осознать значение теории в жизни, в профессиональной деятельности, учит применять, использовать усвоенные знания, способствует разрешению возникающих вопросов и проблем.

В условиях вуза особый интерес вызывают практические занятия и работы исследовательского характера: наблюдения, опыты, эксперименты, решение проблемных педагогических задач, педагогические игры. Многоаспектное выражение рассматриваемый дидактический принцип находит в педагогической практике в школе или другом учебном заведении, где имеются реальные условия для осознания важности теории, для применения полученных знаний и последующего обогащения новыми знаниями.

Методический путь использования принципа связи теории с практикой при ведущей роли теории определяют следующие правила:

- излагать теоретические научные знания, корректно опираясь на возможность их применения на практике;

- раскрывать диалектическую связь науки и практики;
- учитывать имеющийся у студентов опыт, показывать реальные пути применения знаний при решении практических задач;
- учить студентов теоретически обогащаться на основе соответствующей практической деятельности.

Принцип наглядности и образности обучения. Относится к числу древних принципов. Им руководствовались уже на ранних этапах семейного, школьного, университетского обучения: «Все видимое надо предоставить глазу, все слышимое - уху». В интерпретации Я.А.Коменского, который теоретически, опираясь на философию сенсуализма, обосновал принцип наглядности, он звучал так: «Видимое - для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания».

Виды наглядности были простые: сами предметы, их изображения или трудовые процессы.

По мере развития учебно-воспитательного процесса отношение к данному принципу изменилось - он перестал играть доминирующую роль в обучении. Новые возможности реализации данного принципа открылись в связи с научно-техническим прогрессом, появлением телевидения, введением в действие аудиовизуальных средств обучения. Виды наглядности обогатились и усложнились.

Современная дидактика, исходя из единства чувственного и логического, полагает, что наглядность и образность обеспечивают связь между конкретным и абстрактным, служат опорой для развития абстрактного мышления, образной речи студентов. Наглядность обогащает круг представлений, делает обучение в вузе более конкретным и интересным, доступным, развивает наблюдательность и аналитическое мышление студентов.

Преподаватели высшей школы могут использовать в работе следующие виды наглядности:

- словесно-образную;
- натуральную, или естественную;
- изобразительную;
- динамическую (опыты);
- условно-схематическую (чертежи, схемы);
- аудиовизуальную.

При реализации принципа наглядности важно применять апперцепцию, т.е. опираться на те впечатления, которые уже присутствовали в жизненном опыте студентов. Тогда отпадает необходимость приносить на занятия те предметы или их изображения, которые студентам знакомы. Увлечение наглядностью, неверное ее использование может затруднить формирование понятий, особенно на младших курсах, так как будет отвлекать внимание от существенных признаков предметов. А чрезмерная образность, метафоричность речи преподавателя нередко увлекает студентов и отвлекает от смыслового содержания научной информации.

Дидактически правильному использованию принципа наглядности помогают следующие правила:

- использовать в меру наглядность и образность обучения;
- добиваться образности изложения научного материала словесным путем;
- опираться, когда это целесообразно, на апперцепцию;
- обращаться к средствам наглядности по мере необходимости, т.е. не сразу предоставлять студентам все наглядные пособия;
- привлекать студентов к изготовлению наглядных пособий (схем, чертежей, дидактических альбомов и т.д.).

Принцип сознательности, активности и ответственности студентов. Данный принцип в большей мере обращен к студентам, чем к преподавателям. Он определяет продуктивность учебного процесса по любому предмету, в рамках любого вида обучения. Современное традиционное, программированное, проблемное, дифференцированное, дистанционное обучение построено на приобщении студентов к активной познавательной деятельности, чтобы обеспечить сознательное усвоение научной информации с выходом на практику. Сознательное

отношение к вузовскому обучению, персонификация знаний и умений способствуют тому, что студенты получают возможность свободно и гибко оперировать ими, переносить в разные условия, применять в профессиональной деятельности.

Научить студентов усваивать знания сознательно - это значит научить их разбираться в фактах, вникать в сущность этих фактов, распознавать связь между ними, вскрывать внутренние закономерности. Сознательное усвоение научных знаний возможно тогда, когда студенты понимают фактический материал, а ценностное отношение к знаниям способствует рождению ответственности в учении.

Но познавательная активность, сознательность и ответственность у студентов сами по себе не рождаются. В их воспитании велика роль преподавателя, ведь он осуществляет руководство всем познавательным процессом. Поисково-творческий характер учебного процесса, отсутствие догматизма и формализма, стиль взаимоотношений и взаимодействия со студентами, тонкое руководство их мыслительным процессом - основные критерии реализации рассматриваемого принципа.

Применяя данный принцип, преподаватели могут опираться на следующие дидактические правила:

- формировать у студентов понимание значимости вузовского образования, ценностное отношение к нему;
- добиваться, чтобы излагаемый материал был доступен студентам, чтобы они понимали его;
- использовать разнообразные методические средства активизации познавательной деятельности студентов;
- учить студентов не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.

Принцип совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов. Определяется характером современного понимания организации учебно-воспитательного процесса в вузе, роли и места в нем его субъектов. Каждый преподаватель заинтересован в высокой продуктивности образовательного процесса, так как он обеспечивает необходимое качество профессиональной подготовки будущих учителей. Добиваться этого можно различными путями, одним из которых является ориентация на принцип совместной деятельности преподавателей и студентов, взаимопонимания и взаимодействия между ними.

Взаимодействие между субъектами учебно-воспитательного процесса устанавливается в результате проявления желания и стремления к нему двумя сторонами. Для этого необходимо, чтобы преподаватели:

- обладали демократическим стилем деятельности;
  - с уважением, принципиально и требовательно относились к студентам;
  - развивали их активность, инициативу и самостоятельность;
  - проявляли эмпатию, понимали внутренний мир студентов;
  - оказывали студентам необходимую педагогическую поддержку;
- чтобы студенты:
- активно и заинтересованно относились к учебно-воспитательному процессу;
  - участвовали в дискуссиях, в разрешении проблемных ситуаций, выполняли задания, ставили опыты;
  - работали в предметных кружках, занимались учебными и научными исследованиями;
  - профессионально решали задачи во время педагогической практики.

Более высоким уровнем взаимодействия является педагогическое сотрудничество. Оно может установиться между преподавателями и студентами на старших курсах, когда субъекты учебно-воспитательного процесса действуют «на равных» или почти «на равных», при выполнении студентами учебно-исследовательских или научно-исследовательских работ.

Ориентация на данный принцип меняет взгляд на студентов. Они становятся не только объектами, но и полноценными субъектами учебно-воспитательного процесса.

Раскрытие содержания принципа совместной деятельности преподавателя и студентов содействуют следующие дидактические правила:

- поставить перед собой цель: учитывая возрастные особенности и образовательный уровень, опираясь на эмпатию, установить и развивать взаимодействие со студентами;
- стремиться использовать разнообразные методы и технологии в учебно-воспитательном процессе;
- широко привлекать студентов к различным видам научно-исследовательской работы с младших курсов;
- разными путями и методическими средствами развивать познавательную активность, инициативу, самостоятельность и ответственность студентов.

Принцип соединения самостоятельной работы студентов с учебно-познавательной деятельностью в аудитории. В условиях вуза при том объеме учебного материала, который рекомендован учебными программами, невозможно обойтись без самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время. Индивидуальный поиск знаний важен еще и потому, что способствует развитию любознательности, пытливости, ориентирует на исследовательскую работу теоретического или опытно-экспериментального уровня. Происходит сближение самостоятельной работы с научным поиском.

В западноевропейских вузах тенденция к самостоятельной индивидуальной работе студентов просматривается очень отчетливо, и доля этой работы высока. В вузах стран СНГ пропагандируется мнение о необходимости повысить удельный вес самостоятельной работы студентов.

Но опираясь на данный принцип, преподаватели не могут не участвовать в организации самостоятельной работы студентов. Ею следует руководить и разумно сочетать с учебно-познавательной деятельностью в аудитории.

Реализации данного принципа способствуют следующие правила:

- учитывая возрастные и образовательные возможности студентов, четко определять объем и сложность их самостоятельной работы;
- рекомендовать студентам разнообразные формы самостоятельной работы;
- помогать студентам овладеть методами самостоятельной работы;
- периодически осуществлять контроль за ходом самостоятельной работы студентов.

Принцип профессиональной направленности обучения. Для деятельности высшей школы он имеет приоритетное значение. Суть его состоит в том, чтобы изучаемые в вузе учебные дисциплины были максимально приближены к будущей профессии; чтобы в процессе реализации воспитывающей функции обучения преподаватели обращали внимание на формирование и индивидуально, и профессионально значимых качеств, а реализация развивающей функции была направлена не только на общее развитие личности, но и на развитие педагогических способностей.

Сказанное не означает, что специальные учебные дисциплины должны заменить соответствующие методические курсы, но методические элементы в преподавании социокультурных и специальных дисциплин следовало бы вводить смелее. Это возможно осуществить, установив тесные педагогические контакты с кафедрами методики обучения физике, химии, математике, истории, биологии и т.д.

Материализация дидактического принципа профессиональной направленности осуществляется различными путями с учетом содержания и возможностей учебного предмета. Кроме того, сама атмосфера учебно-воспитательного процесса должна быть профессионально одухотворена, необходимо, чтобы в ней присутствовал культ личности учителя.

Реализации принципа профессиональной направленности обучения помогает следование определенным дидактическим правилам:

- настойчиво формировать культ учителя и педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе;

- стремиться разнообразными методами и приемами придать обучению студентов профессиональную направленность;

- установить межпредметные связи для лучшей ориентации при реализации рассматриваемого дидактического принципа;

- не перегружать процесс обучения профессионально значимыми элементами.

Сопоставление дидактических принципов, функционирующих в вузе и в школе, дает основание утверждать, что некоторые из них, например принципы научности, систематичности и последовательности, наглядности и образности, связи теории с практикой, присущи современному образовательному процессу данных учебных заведений. Однако характер и степень воздействия на этот процесс разные, что определяется спецификой его организации и содержания, целевой установкой обучения студентов и школьников.

В то же время ряд принципов реализуется либо в вузе, либо в школе. Так обстоит дело с дидактическим принципом профессиональной направленности, который определяющим образом влияет на учебно-воспитательный процесс лишь вуза. А для школы типичными являются принципы доступности, прочности знаний, учета индивидуальных и возрастных особенностей школьников.

Образовательный процесс в высшей школе определяет ряд объективно существующих устойчивых связей-закономерностей, которые направляют его ход. Преподаватели вузов, учитывающие закономерности обучения студентов, строя его на научной основе, достигают лучших результатов.

Педагогика высшей школы, исследуя образовательную практику, сформировала ведущие идеи, положения, своего рода требования к организации учебно-воспитательного процесса, которые получили статус дидактических принципов. Преподаватели вузов могут учитывать либо не учитывать те или иные дидактические принципы, формировать собственную систему принципов обучения. Поэтому данная категория дидактики носит объективно-субъективный характер. Исследованиями доказано, что если преподаватели в педагогической деятельности опираются на систему дидактических правил и принципов, их деятельность становится более продуктивной. Данное обстоятельство детерминируется уровнем психолого-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава вуза.

Следует иметь в виду, что одни дидактические принципы имеют прямое отношение к учебно-воспитательному процессу и вуза, и школы, другие влияют на этот процесс либо в школе, либо только в вузе, что определяется спецификой учебных заведений.

### 3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА

1. Общее представление о методах и средствах обучения.

2. Различные подходы к классификации методов обучения в общей педагогике.

3. Характеристика дидактических методов, применяемых при блочно-модульном подходе к обучению.

4. Авторская система классификации методов обучения студентов.

Ключевые понятия: методы обучения, средства обучения.

Одним из факторов, существенно влияющих на ход и результат учебно-воспитательного процесса в любом учебном заведении, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на этот процесс, ошибки или невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, профессиональной подготовки студентов. Именно поэтому внимание преподавателей и ученых к проблеме методов обучения, которые составляют самостоятельный раздел дидактики, всегда было велико. Методы обучения входят в категориальный аппарат педагогики высшей школы как один из важных структурных элементов.

В настоящее время имеется значительное количество исследований, в которых понятие «метод обучения» различными учеными трактуется неоднозначно. Первоначально метод обучения воспринимался упрощенно и означал способ изложения. По мере развития

образовательной практики и педагогической науки отношение к данной категории изменилось, на нее стали возлагать большие надежды. Однако, несмотря на диалектическую сущность этой категории, она изменяется и переосмысливается гораздо медленнее, чем другие педагогические понятия. В силу этого большинство методов, использованных в учебной работе магистрами и профессорами средневековых университетов, и сегодня входят в методический арсенал вузов.

Понятие «метод» указывает на существование определенного способа достижения какой-либо цели в учебно-воспитательном процессе, и на достижение этой цели в процессе и результате определенным образом организованной, упорядоченной педагогической деятельности. Если имеются сходные учебные ситуации, учебные структуры, то возможно применение одних и тех же методов с одинаковым ожиданием успеха, т.е. существует воспроизводимость методов в сходных педагогических условиях.

Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы вуза. Как видим, преподаватель свободен в выборе дидактических методов, но ряд объективных факторов ограничивают его инициативу, например состояние учебно-методической базы.

Рассмотрим, как воспринимают и объясняют данную категорию различные ученые.

И.Ф.Харламов: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Н.А.Сорокин: «Под методом обучения ... следует понимать способы совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, с помощью которых достигается выполнение поставленных задач».

Г.И.Щукина: «Методы обучения — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения»<sup>3</sup>.

Д.И.Водзинский: «Метод обозначает путь познания, способы руководства преподавателем познавательной деятельностью студентов»<sup>4</sup>.

В.И.Гинецинский: «Метод есть способ управления за счет выбора субъектом педагогически целесообразных форм фиксации содержания и способов развертывания этого содержания»<sup>5</sup>.

А.А.Гримоть: «Метод обучения - это упорядоченный способ совместной деятельности учителя и ученика по достижению дидактических целей»<sup>1</sup>.

П.Юцявичене: «Метод обучения есть способ управления познавательной деятельностью обучаемого».

Сопоставление и анализ приведенных характеристик методов обучения свидетельствует, что при наличии разных точек зрения есть и общее в их определении. Это дает основание считать, что речь идет об одном и том же понятии.

Опираясь на имеющиеся подходы к трактовке рассматриваемой категории и развивая их, мы предлагаем следующее определение данной категории.

**Дидактические методы** - это способы совместной теоретической и практической деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и задач.

Необходимо отметить, что помимо общепедагогических методов обучения преподаватели высшей школы используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками. Наличие последних объясняется спецификой содержания конкретных учебных дисциплин. Частные методики разрабатываются на базе дидактики педагогики высшей школы, что определяет их общую основу, использование ими общепедагогических методов. Вместе с тем своеобразие каждого учебного предмета обуславливает необходимость специфических методов, которые не вписываются в общедидактическую типологию методов обучения.

Дидактический метод состоит из приемов - отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность студентов.

Распространенным понятием в педагогике являются средства обучения. Это более широкое понятие, чем метод.

**Дидактические средства** - это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного учебно-воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами.

Средства обучения помогают лучшему оснащению учебного процесса. К ним можно отнести:

- учебники, учебно-методические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.;
- лабораторное оборудование в различных кабинетах: физики, химии, иностранных языков и др.;
- технические средства обучения: телевизоры, киноаппараты, магнитофоны, микроскопы и т.д.;
- общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса.

В педагогике высшей школы так же, как и в педагогике школы, нет единой общепризнанной классификации методов обучения. Это объясняется тем, что дидакты прибегают к разной основе при разработке классификации и номенклатуры методов обучения. Данная проблема остается по-прежнему дискуссионной. В этой дискуссии приняли участие многие исследователи: С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, И.А.Рейнгард, Н.Д.Никандров, Л.Йовайша, Ю.Вооглайд, С.А.Умрейко, И.Ф.Харламов, А.А.Гримоть, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер.

Приведем для иллюстрации данного вопроса несколько подходов к классификации методов обучения. При этом все авторы опираются на один какой-то признак, ставший основой классификации и номенклатуры дидактических методов.

Длительное время в педагогике господствовал подход, в основе которого лежал источник знаний. В соответствии с ним все методы обучения подразделялись на три группы: словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с учебником), наглядные (иллюстрация, демонстрация, драматизация, экскурсия в музей, на природу или производство, наблюдение), практические (упражнения, лабораторные работы, практикумы). Данную классификацию методов обучения и ее номенклатуру разрабатывали Д.О.Лордкипа-нидзе, Е.Я.Голант, С.Г.Шаповаленко, Н.М.Верзилин, Н.А.Сорокин и др. Она довольно проста, понятна и удобна для практического использования, в силу чего получила широкое распространение, хотя и не стала общепризнанной. Данный вид классификации методов обучения пропагандировался и в педагогике высшей школы.

Усиление внимания к активности и самостоятельности школьников и студентов в процессе познавательной деятельности способствовало разработке И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным новой классификации дидактических методов. Положив в основу характер учебно-познавательной деятельности школьников, они выделили следующие четыре группы методов:

- 1) объяснительно-иллюстративный, или репродуктивный (рассказ, объяснение, лекция, работа с учебником, демонстрация фрагментов кино- и диафильмов);
- 2) проблемный (решение проблемных задач, вопросов, ситуаций);
- 3) частично-поисковый, или эвристический (овладение отдельными этапами, элементами процесса научного поиска, познания);
- 4) исследовательский (проблема решается учащимися самостоятельно, но под руководством учителя).

Дискуссия по данной системе классификации методов обучения показала, что она (система) не может претендовать на решение проблемы.

Ю.К.Бабанским в основу классификации методов обучения положен способ организации познавательной деятельности учащихся. Опираясь на данный признак, все методы он подразделил на три группы:

1) организации и осуществления учебных действий и операций (словесные, логические, гностические, самоуправления учебными действиями);

2) стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, дискуссии, учебные требования, поощрение или порицание);

3) контроля и самоконтроля (устного, письменного, лабораторного, машинного).

Разработанная Ю.К.Бабанским классификация отличается большей полнотой систематизации и описания номенклатуры методов. Но в основу ее также положен один признак, что лишает ее возможности претендовать на всеобщий характер.

Новую систему классификации методов обучения предложил И.Ф.Харламов. В основе ее - опора на задачи, этапы и функции обучения. Все методы он подразделил на пять групп:

1) устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение, лекция, иллюстрация, демонстрация);

2) закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником);

3) самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);

4) учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные занятия);

5) проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся (повседневное наблюдение за работой учащихся, индивидуальный, фронтальный, уплотненный опросы, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль).

Рассматриваемая система классификации дидактических методов как бы частично вобрала в себя существовавшие ранее способы классификации (Д.О.Лордки-панидзе, М.А.Данилов, Б.П.Есипов) и в то же время продвинула дальше исследование данной проблемы, внося авторское видение и осмысление.

Оригинальный подход к классификации методов обучения находим у Л.Йовайши. Обобщив опыт работы преподавателей литовских вузов и опираясь на зарубежные источники, она разработала систему классификации, в основе которой лежит предоставление знаний, умений и навыков в процессе разнородного взаимодействия педагога и обучающихся. Л.Йовайша выделяет две основные группы методов: первая характеризует деятельность педагога, вторая — студентов.

Первая группа.

1. Информационные методы:

1) предъявляющие;

2) воспроизводящие.

2. Операционные методы:

1) упражнения;

2) практические;

3) лабораторные.

3. Творческие методы:

1) эвристические;

2) проблемные;

3) исследовательские.

Вторая группа.

1. Методы исследования информационных источников:

1) перцептивные (слушание, чтение);

2) мнемонические (учение по учебникам);

3) ментальные (планирование, работа с книгой).

2. Практические операционные методы учения:

1) выполнения упражнений;

2) выполнения практических работ;

3) выполнения лабораторных работ.

### 3. Методы учения творчеству:

1) познания и оценки творческой деятельности;

2) организации процесса творчества. Предложенная литовскими учеными классификация является достаточно полной и приемлемой для вузов. Но в ней в ряде случаев к методам отнесены формы обучения. Это произошло в силу того, что она в значительной мере базируется на педагогике западноевропейских стран, где нет разграничения между формами, приемами, методами обучения. Кроме того, указанная классификация, на наш взгляд, несколько громоздка, что затрудняет ее применение начинающими преподавателями вузов.

Ориентируясь на различные варианты классификации методов обучения, осуществленные советскими дидактами, опираясь на исследования литовских ученых и собственный опыт педагогической деятельности в вузах, автор разработала многомерную систему классификации методов обучения. В ее основу положены следующие признаки: дидактические цели и задачи, источник знаний и умений, способы совместной деятельности преподавателей и студентов. В данную систему классификации включен достаточно широкий спектр методов - от классических до современных. Для определения продуктивности конкретных методов, возможности их комбинирования в различных дидактических условиях предпринята попытка их экспериментальной апробации в реальном педагогическом процессе ряда вузов, в работе со студентами, магистрами и аспирантами.

К примеру, в Англии в 1983 г. вышла книга А.Хучински «Энциклопедия методов подготовки руководителей», в которой представлено 299 методов.

Апробированные авторами методы в учебно-воспитательном процессе высшей школы подразделены на пять групп.

1. Теоретико-информационные методы обучения - устное логически целостное изложение учебного материала (устное целостное изложение), диалогически построенное устное изложение (беседа), рассказ, объяснение, дискуссия, бригадный метод, консультирование, аудиовидеодемонстрация, демонстрация.

2. Практико-операционные методы обучения - упражнения, алгоритм, «делай так, как я», решение задач, опыт, эксперимент, педагогическая игра (познавательная или деловая).

3. Поисково-творческие методы обучения - наблюдение, опыт, эксперимент, сократовская беседа, лабиринт, «мозговая атака», «аквариум», «думай, слушай, предлагай», бригадный метод, творческий диалог, анализ конкретных ситуаций (проблемных, обычных, нетипичных).

4. Методы самостоятельной работы студентов — чтение (работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями), видеолента, экспертиза, слушание, конспектирование, упражнения, решение задач и проблемных ситуаций, опыт, эксперимент.

5. Контрольно-оценочные методы - предварительный экзамен, «ромашка», устное выступление, ответ с места (во время лекции), контрольная работа, опыт, упражнения, устный опрос, тестирование, программированный контроль.

Предлагаемые группы методов можно использовать по всем учебным дисциплинам вуза, естественно, с разной степенью интенсивности. Они выполняют различные функции (иногда несколько одновременно), поэтому могут применяться с разными дидактическими целями. При этом, как показывает образовательная практика, использование одних методов предполагает большую активность преподавателей, других - студентов, третьи методы эффективны в условиях педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Рассмотрим более подробно указанные группы методов обучения.

Данные группы методов обучения суммарно представлены в табл. 2.

#### **1. Теоретико-информационные методы обучения.**

Задача методов обучения данной группы состоит в том, чтобы преподавателям предоставить, а студентам усвоить новые научные знания, сформировать связи между ними и

имеющимся объемом знаний у студентов. Это методы теоретического обучения. Источником знаний служит слово преподавателя, видеокассета.

Устное логически целостное изложение учебного материала. Этот словесный метод применяется тогда, когда ставится дидактическая цель раскрыть научную проблему (вопрос), достаточно емкую и объемную, сложную или простую, логически четко выстроенную в теме учебного занятия. Применение метода дает возможность обогатить студентов новыми теоретическими знаниями, установить связь со знаниями, персонифицированными ими, дать установку на аналитическую деятельность, подсказать направление для самостоятельной работы студентов.

Данный метод играет важную роль при формировании взглядов, убеждений, мировоззрения личности, тех или иных индивидуально или профессионально значимых качеств, т.е. для реализации воспитывающей и развивающей функций обучения.

Ведущая роль при реализации метода принадлежит преподавателю. От него требуются хорошее знание учебного материала, умение изложить его четко, образно, интересно. Методическая культура преподавателя помогает ему обогатить рассматриваемый метод параллельным применением других методов: дискуссии, объяснения, демонстрации и т.д.

Данный метод является ведущим на лекциях. Он также применяется на семинарских, практических, лабораторных занятиях, во время педагогической практики.

Диалогически построенное устное изложение учебного материала. Большинство дидактов называют этот метод беседой. Цель метода - обеспечить усвоение научных знаний, фактов, понятий, закономерностей, формирование взглядов, убеждений, мировоззрения. Педагог работает со студентами при помощи хорошо продуманной системы вопросов, благодаря которым они подводятся к пониманию и восприятию научной информации.

Данный метод рассчитан на использование персонифицированных знаний, их систематизацию. На этой основе он развивает умения делать новые выводы, активизирует логическое мышление и память студентов. Продуктивное использование метода обеспечивается тесным познавательным и эмоциональным взаимодействием педагога и студентов, а также умением субъектов учебно-воспитательного процесса логически мыслить, строить систему вопросов и ответов. Метод применяется на различных формах занятий.

Рассказ. Разновидность метода устного логически целостного изложения материала. Носит краткий характер, не прерывается вопросами. Метод рассказа может быть применен на лекции, семинарском или практическом занятии как вступление к теме, как заключение ее или как изложение одного из вопросов проблемы с использованием других источников: художественной литературы, мемуаров, информации телевидения. Данный метод помогает «оживить» сложную, наукоёмкую информацию, предоставляет студентам возможность краткого отдыха. Применение метода рассказа предполагает активную позицию преподавателя.

Объяснение. Как метод обучения объяснение широко применяется при изучении законов, понятий, сопоставлении научных явлений, проведении анализа, осуществлении доказательств тех или иных положений. Объяснение, как правило, отличается краткостью, четкостью. Оно может быть использовано на лекции, но чаще всего к нему обращается преподаватель на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Данный метод хорошо сочетается с рассказом, беседой, демонстрацией.

Дискуссия. Целевое назначение метода состоит в том, чтобы обогащать студентов новыми научными знаниями, убеждать их в истинности учебной информации, способствовать формированию взглядов и убеждений. Студенты не только воспринимают и сопоставляют новые знания, они учатся отстаивать свою позицию, вести научную полемику. Метод наиболее применим на семинарских и практических занятиях, но его можно использовать и на лекциях для активизации деятельности студентов. Он предполагает проявление и развитие познавательной активности студентов.

Данный метод можно использовать в трех вариантах. Первый вариант: преподаватель предварительно разрабатывает вопросы по проблеме дискуссии, чтобы студенты могли заранее

осмыслить их и подготовиться к занятию. Второй вариант: в начале занятия студенты вместе с преподавателем формулируют вопросы по объявленной проблеме для обсуждения, по которым затем происходит дискуссия. Иногда на семинарском, практическом или лабораторном занятии, на лекции, может возникнуть вопрос, который станет предметом спонтанно возникшей дискуссии.

Этот метод относится к категории сложных. Его продуктивность зависит от степени активности студентов, которую нужно уметь «развязывать» и ненавязчиво направлять.

Бригадный метод. Данный метод целесообразно использовать для закрепления знаний, установления связей между ними, в том числе и межпредметного характера, для решения тех или иных педагогических профессиональных ситуаций.

Академическая группа подразделяется на 3-4 бригады. Каждая из них самостоятельно обсуждает одну и ту же проблему или один из ее аспектов. Затем, по истечении отведенного времени, микродискуссия в бригадах завершается и начинается общее обсуждение проблемы, причем каждая бригада докладывает основные идеи, решения, гипотезы, сформулированные в ходе микродискуссий. И, наконец, группа экспертов (3 студента) подводит итоги работы бригад и общей дискуссии.

Данный метод стимулирует развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний или профессиональному решению вопросов - в зависимости от темы занятий.

Консультирование. Метод не получил широкого распространения в наших вузах. Он применяется эпизодически - накануне экзаменов, в силу чего свою функцию выполняет не полностью. Между тем мы убедились на собственном опыте, что систематическое использование этого метода дает благоприятные результаты. Если преподаватель стремится совершенствовать теоретические знания и педагогические умения студентов, он должен выяснять не только то, что они знают и умеют делать, но и то (может быть, прежде всего), что они не знают и какими умениями не владеют. Такая возможность открывается при использовании метода консультирования.

Можно предложить оптимальный путь применения данного метода. Преподаватель устанавливает день и время (1 раз в неделю) индивидуальной работы. Студенты могут свободно прийти на консультацию и выяснить все вопросы, по которым у них возникли затруднения, а также уточнить план самостоятельной работы по различным видам УИРС. Педагог, выясняя степень затруднений или незнания студентами каких-то вопросов, при консультировании сообщает им именно ту научную информацию, в которой они особенно нуждаются. Данный метод может применяться индивидуально или с группой студентов. В условиях расширения сферы самостоятельной работы студентов можно ожидать повышения статуса метода консультирования и более активного его использования.

Аудиовидеодемонстрация. Это новый метод обучения. Стал использоваться в учебно-воспитательном процессе вуза с появлением телевидения, созданием в вузах теле- и киноцентров или других аналогичных подразделений. Назначение метода состоит в передаче необходимой учебной информации путем показа соответствующих объектов, процессов, действий, сопровождающегося конкретными научными комментариями. Аудиовидеодемонстрация используется во время лекции, семинарского или практического занятия с целью повышения восприятия и осмысления учебного материала, активизации студентов, развития аналитического мышления. Данный метод обладает высокой эффективностью, но пока используется недостаточно широко из-за неразвитости учебно-технической базы вузов.

Демонстрация. Это более простой и доступный метод. Самостоятельного значения он не имеет, но, сопровождая устное изложение учебного материала, способствует активизации познавательной деятельности студентов, облегчает, делает более ясным и доступным сложный материал. В учебном процессе вуза используется предметная наглядность (растения, животные, приборы), изобразительная наглядность (картины, диапозитивы, фотографии) и символическая

наглядность (таблицы, графики, чертежи, карты, схемы). Наглядные пособия могут выступать как источник новых знаний, применяются при повторении и закреплении учебной информации, могут носить исследовательский характер.

## **2. Практико-операционные методы обучения.**

Методы данной группы способствуют формированию умений и навыков студентов. Это основное их назначение. Но поскольку методы многофункциональны, они помогают закреплению знаний, учат применять их на практике, а также обогащают студентов новыми знаниями. В основе данной группы методов лежит практическая деятельность студентов. Взаимодействие субъектов учебного процесса более глубокое, выше активность и самостоятельность студентов.

Упражнения. Это планомерно организованное, повторяющееся выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления, совершенствования. Эффективность этого метода зависит от знания теоретических основ предмета и сознательного их применения, а также от умения опираться на определенные правила выполнения упражнений.

Характер упражнений зависит от специфики учебной дисциплины: педагогика использует упражнения по формированию педагогических умений, русский язык - по применению грамматических правил, физика, математика — по решению задач и т.д. В вузах применяются индивидуальные и групповые упражнения; устные, письменные, трудовые, физические, на тренажерах и обучающих машинах.

Алгоритм. Представляет собой системный план, своего рода инструкцию о строгом порядке выполнения определенных операций. С помощью алгоритма упрощается учебная деятельность, сокращается время для решения задачи, вопроса. Если алгоритм представляет идеальную модель, тогда применение метода эффективно.

Недостатком данного метода можно считать то, что студенты, опираясь на алгоритм, могут применять его автоматически (для решения задач, разбора предложений и т.д.), не вникая в сущность задачи, не осмысливая вопрос.

«Делай так, как я». Данный метод репродуктивного характера широкого распространения в вузе не имеет, но он активно применяется при организации трудового обучения, в учебной работе в мастерских, на занятиях по физическому воспитанию, в педагогической студии, на начальных этапах занятий в лабораториях. Метод предполагает выполнение студентами после инструктажа действий, заданий, упражнений по строгому образцу, который демонстрирует преподаватель, т.е. копирование. Он предназначен для формирования умений и навыков точного типа.

Решение задач. Метод достаточно широко распространен в вузовском обучении. Его целевое назначение - научить студентов переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность поиска выхода из конфликтных или нестандартных педагогических ситуаций, развивать умения профессиональной учительской деятельности.

В зависимости от учебной дисциплины характер, сложность и пути решения задач чрезвычайно разнообразны. Преподаватель, применяющий данный метод, излагает и поясняет правила решения задачи, затем он является консультантом и руководителем познавательной деятельности студентов. От последних же требуется высокая степень активности, самостоятельности и настойчивости. Эти качества и развиваются у них в процессе решения задач. Метод используется на практических занятиях. При выполнении лабораторных работ он может применяться самостоятельно или в комбинации с другими методами (упражнениями, наблюдениями, опытами). Обращаться к нему можно также на лекциях и семинарских занятиях.

Опыт. Проводится с целью выяснения свойств или причин тех или иных явлений, предметов, процессов, субъектов деятельности. Он может осуществляться в естественных или лабораторных условиях, нередко требуя специального оборудования, приборов, вспомогательных средств. Функциональное назначение метода - подтверждение, закрепление,

применение научных знаний на практике, формирование познавательных или профессиональных умений.

Опираясь на этот метод, студенты учатся параллельно использовать ряд других методов: наблюдение, анализ полученных в ходе опыта материалов, сопоставление данных. Одновременно развивается их пытливость, любознательность, интерес к науке, учебному предмету. Рассматриваемый метод относится к категории сложных в содержательном и организационно-структурном отношении. Он используется в учебно-воспитательном процессе вуза преимущественно на старших курсах (по естественнонаучным дисциплинам - с I курса), когда у студентов имеется достаточный научно-теоретический фонд знаний. Технология применения метода включает следующие этапы: инструктаж - пояснение преподавателем цели, способа организации и ожидаемых результатов опыта; организация опыта студентами по системному плану; анализ и синтез полученных материалов (результатов опыта); выяснение причины ошибок, если они имели место.

Эксперимент. Научное исследование проводится по определенной программе для получения новых научных данных, идей, положений, материалов. Поскольку это поисковый метод, он будет рассмотрен в третьей группе. Здесь же укажем, что эксперимент носит практико-ориентированный характер и создает благоприятные условия для формирования ряда познавательных и научно-исследовательских умений.

Педагогическая игра. Преподаватели и ученые не имеют единой точки зрения на определение данного метода, несмотря на наличие значительного количества литературы, описывающей данную категорию. Одни из них относят педагогическую игру к формам учебной работы, другие — к методам. Автор разделяет второй подход и считает, что педагогическая игра есть интегративный метод, имитирующий решение педагогических задач, возникающих в реальных педагогических ситуациях жизни вуза или другого учебного заведения. Успех игры предопределяется теоретической подготовкой студентов, наличием профессиональных умений, развитием творческого мышления и рефлексии. В свою очередь, эффективно проведенная игра способствует дальнейшему развитию фонда педагогических умений и навыков, знаний, креативности, рефлексии.

Игра, прежде всего, практико-операционный метод, состоит из трех этапов: подготовительного, игрового, аналитико-заключительного. На первом этапе ведущую роль играет преподаватель, на втором - студенты, на третьем, при подведении итогов, обсуждении результатов, анализе слабых мест, - студенты вместе с преподавателем.

Занятие с использованием данного метода, как правило, носит активный увлекательный характер. Такой вывод сделан нами при проведении педагогических игр на темы: «Заседание ученого совета университета», «Педагогическая практика в школе», «Моя система дидактических методов» и др. Но тем не менее не стоит злоупотреблять этим методом. По словам В.А.Сухомлинского, «учение - труд, и его нельзя превращать в игру». Кроме того, следует учесть, что освоение темы с опорой на игровой метод требует больше времени.

### **3. Поисково-творческие методы обучения.**

Главное назначение методов этой группы - развитие креативности, творческого мышления студентов, формирование познавательной и научной активности, умений в области научного поиска. Параллельно происходит обогащение новыми знаниями, проверка и закрепление их. Взаимодействие преподавателя и студентов довольно глубокое.

Наиболее интенсивно к методам данной группы обращаются те преподаватели и студенты, у которых развито дивергентное мышление, в силу чего они стремятся решать задачу или проблему нетрадиционным способом.

Наблюдение. Это относительно простой метод, который широко применяется в вузовском обучении по всем предметам, начиная с первых курсов. Будучи наглядным методом, наблюдение помогает студентам проникнуть в суть явлений, процессов, ситуаций, подойти к научным обобщениям, подтвердить выводы. Наблюдение - разнообразный по содержанию и характеру организации метод, что детерминировано спецификой учебных предметов. Например,

по педагогике наблюдение осуществляется в реальном педагогическом процессе, связано с живыми действующими лицами разного возраста; по химии проводится в вузовских лабораториях, требует специального оборудования и приборов.

Эффективное использование метода достигается тогда, когда студенты знают цель, продумали и усвоили методику, владеют техникой фиксирования изменений объектов или процессов в ходе наблюдения, а также способами обработки результатов.

Опыт. Данный метод обладает большими возможностями. Помимо ранее рассмотренных методов, он способствует формированию творческой направленности личности студента.

Эксперимент. Основное назначение метода - получение новых учебных и научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций. Естественно, решение этих вопросов невозможно без достаточно высокой научно-теоретической подготовки студентов. В свою очередь, эксперимент содействует обогащению новыми знаниями и исследовательскими умениями. Параллельно происходит развитие пытливости, настойчивости, аналитического склада ума, креативности.

Метод применяется на более высоком уровне познания - на старших курсах вуза, поскольку является сложным, а его реализация носит нередко длительный характер и предполагает наличие определенной программы. Эксперименты по своей цели и содержанию очень отличаются друг от друга, что обусловлено спецификой учебного предмета.

В качестве примера рассмотрим использование данного метода по педагогике. Педагогический эксперимент обычно состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего (преобразующего) и контрольного. Каждый из этапов имеет собственную цель, содержание, продолжительность. Констатирующий этап связан с изучением реально существующего педагогического опыта, объективно действующих закономерностей; преобразующий — направлен на формирование новых качеств, процессов, свойств, на преобразование объекта исследования; контрольный — призван установить достоверность преобразований, выводов, творческих положений и т.д.

В условиях вуза данный метод используется при подготовке курсовых или дипломных работ, а также при участии студентов в научных исследованиях кафедры. Хотя он и предполагает высокую степень самостоятельности и активности студентов, тем не менее успех его обеспечивается в значительной мере взаимодействием преподавателя и студентов.

Дидактические методы - наблюдение, опыт, эксперимент - стоят на «стыке»: они применяются как в учебном процессе, так и при организации научных исследований. Это закономерно, поскольку процесс обучения в вузе, профессиональной подготовки специалистов органически связан с наукой, его все более пронизывают элементы исследовательского характера.

Сократовская беседа. По технологии метод близок диалогически построенному устному изложению материала, т.е. беседе. Своеобразие его состоит в характере построения вопросов. Возможны два варианта: первый - «вопросы Сократа» имеют четкую проблемную последовательность, логически взаимосвязаны, благодаря чему студенты сами как бы незаметно отыскивают на них правильные ответы; второй - «вопросы Сократа» используются с другой целью - завести студентов в тупик, показать ошибочность их суждений и выводов, а затем вернуть назад со стремлением узнать, найти правильные ответы и решить проблему. Подобные беседы носят эвристический характер, имеют все структурные элементы поисковой деятельности.

Ценность метода состоит в том, что он способствует развитию мышления и воображения, учит студентов логически рассуждать, доказывать, применять знания для обоснования суждений и выводов, формирует креативность.

Лабиринт. Суть метода состоит в том, что студенты, получив для решения задачу, проблему, проблемную ситуацию, одновременно получают и ряд вариантов-предположений - верных и ошибочных - для решения. Идя различными путями-лабиринтами, они определяют один или несколько правильных способов решения задачи, проблемы, конфликтной ситуации.

Метод вырабатывает быстроту ориентации и привлечения знаний для разрешения проблемы. Его целесообразно применять в тех случаях, когда необходимо научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях, или когда возможно несколько способов решения задачи.

«Мозговая атака». Метод сложный, не имеет широкого применения. Дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Технология применения метода следующая. Академическая группа подразделяется на две подгруппы - генераторов и критиков идей. Выделяется еще три человека - эксперты-аналитики. Метод реализуется в четыре этапа:

- первый - подготовительный. Преподаватель проводит инструктаж о цели, содержании, характере, правилах участия в игре;
- второй - генераторы идей быстро и четко высказывают все предложения по решению названной проблемы;
- третий - критики идей «атакуют» - отбирают наиболее ценные, прогрессивные из них, анализируют, оценивают, критикуют и включают в список актуальных предположений, обеспечивающих решение проблемы;
- четвертый - эксперты анализируют и оценивают деятельность обеих подгрупп, значимость выдвинутых идей.

Время для работы генераторов и критиков идей устанавливает преподаватель.

Метод «мозговая атака» оказывает действенное влияние на формирование аналитических и творческих способностей студентов.

«Аквариум». Данный метод частично совпадает с методом «мозговая атака», применяется с аналогичной целью - развитие творческого мышления, умений вести познавательный или профессиональный поиск решений сложных проблем, аналитических способностей.

При работе по этому методу академическая группа делится на две подгруппы. Одна из них располагается в центре аудитории, по кругу, т.е. в «аквариуме». Другая подгруппа рассаживается вокруг «аквариума» и внимательно наблюдает за ходом дискуссии, которую ведут по определенной проблеме сидящие в центре, причем каждый следит за конкретными 1-2 студентами, ведущими дискуссию.

По истечении отведенного преподавателем времени начинается анализ хода дискуссии и степени разрешения проблемы. Отмечается активность участников, характер и актуальность высказанных идей. Если сидящие в «аквариуме» не сумели обсудить проблему всесторонне, возможна общая дискуссия. Затем эксперты-аналитики комментируют действия и мысли-идеи обеих подгрупп, высказывают свое мнение об эффективности дискуссии.

Оба дидактических метода - «мозговая атака» и «аквариум» - представляют собой разновидность дискуссии, но по более сложной проблеме и в более сложной форме - педагогической игры.

«Думай, слушай, предлагай». Цель применения метода - развитие у студентов поисковой познавательной активности, способности находить решение (или несколько решений) проблемы, отыскивать разрешение конфликтной педагогической ситуации. Метод применяется следующим образом. Каждый студент получает конкретное задание поисково-творческого характера, которое должен выполнить за определенный отрезок времени. Затем поочередно студенты обосновывают избранный способ решения проблемы, остальные слушают, думают и, возможно, кто-то предлагает еще один вариант действий.

Практика показывает, что студенты обычно с интересом воспринимают использование данного метода на семинарских или практических занятиях. Ценность его состоит в том, что он создает предпосылки для рассмотрения многих вопросов на одном занятии, поиска и нахождения ответов на них, а также для повторения и закрепления учебного материала.

С целью влияния на развитие творческого мышления и способностей студентов, интеллектуальных поисковых умений не менее успешно применяются и другие дидактические методы: бригадный метод, творческий диалог, анализ конкретных ситуаций, экспертиза и т.д.

#### **4. Методы самостоятельной работы студентов.**

Методы самостоятельной работы студентов в процессе обучения довольно сложно выделить в отдельную группу, поскольку большинство дидактических методов многофункциональны и их одновременно можно включить в различные группы. Формируя у студентов умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности, они одновременно способствуют развитию других структурных компонентов личности.

**Чтение.** Метод работы с учебником и другими учебно-методическими пособиями содействует расширению научных знаний студентов, формированию умений самостоятельной познавательной деятельности. Метод применяется для осмысления и закрепления научной информации, уже полученной студентами на лекциях и семинарских занятиях, а также для самостоятельного первичного приобретения, расширения знаний без участия преподавателя. Кроме того, работая самостоятельно, студенты учатся решать задачи, выполнять упражнения, ставить опыты.

Студенты, проявляющие особый интерес к определенным областям знаний, могут обращаться к различным научным трудам, не предусмотренным учебными планами, и самостоятельно расширять и углублять научные знания. Желательно, чтобы преподаватели, поощряя подобное стремление, предлагали списки научной литературы для самостоятельной работы. Самостоятельность познания ценна еще и тем, что без нее невозможно формирование взглядов, убеждений, научной позиции студентов.

**Видеолента.** Цель метода - помочь студентам увидеть себя, свою учебную деятельность, свои действия, по возможности не только учебного, но и профессионального характера, со стороны. Но для этого необходимо сделать запись, фиксацию учебного фрагмента, педагогической практики и воспроизвести с помощью видеокамеры или видеомэгафона. Затем студент самостоятельно просматривает на телеэкране и анализирует эти фрагменты, решая, как надо или как не надо действовать.

Данный метод привлекает внимание потому, что студент как бы отделяет события на телеэкране и субъектов этих событий от себя, анализирует их со стороны «чужим взглядом». Причем просмотр видеоленты, а затем и анализ могут повториться. В случае затруднения студент обращается за консультацией к преподавателю. Метод создает возможность максимальной адаптации к индивидуально-типологическим особенностям студента. Но использовать его удастся не столь часто из-за отсутствия необходимого оборудования.

**Экспертиза.** Метод прост в применении и очень эффективен для развития аналитических способностей, рефлексии. Он широко используется для экспертной оценки действий студентов во время педагогических, познавательных, деловых игр; при анализе рефератов, выполнения опытов, решения различных задач, преодоления конфликтных ситуаций. Студенты, выступающие в роли экспертов, должны хорошо владеть учебным материалом, знать проблему обсуждения и оценки.

Метод экспертизы применяется в двух формах письменной и устной, причем вторая более популярна. Он играет значительную роль в профессиональной подготовке учителя, для которого очень важно развивать аналитическое мышление.

К методам самостоятельной работы студентов относятся также: слушание - восприятие информации органами слуха; конспектирование - запись услышанной или прочитанной информации и др. Они уже рассмотрены в § 1 данной главы.

Методы самостоятельной работы усваиваются и применяются студентами не сразу. На I курсе большинство из них не владеют еще этими методами, не осознают роль самообразования в профессиональной подготовке специалиста и в будущей профессиональной деятельности. Постепенно под руководством преподавателей они проходят различные этапы накопления опыта самостоятельной работы. На старших курсах студенты широко используют эти методы при написании рефератов, проведении сложных опытов и экспериментов, подготовке курсовых и дипломных работ.

Таким образом, методы самостоятельной работы студентов могут быть использованы в аудитории - на лекциях, семинарских и практических занятиях. В данном случае эта работа осуществляется с участием преподавателя. Когда же методы применяются студентами вне аудитории (более активно на старших курсах) - студенты полностью самостоятельны.

В современных условиях возрастает доля самостоятельной работы студентов, что актуализирует значение методов данной группы. Сформированный в студенческие годы опыт самостоятельной работы и освоенные методы помогут учителям в педагогической деятельности не останавливаться на достигнутом, постоянно пополнять и обновлять знания.

### **5. Контрольно-оценочные методы.**

Контроль и оценка знаний в учебно-воспитательном процессе вуза играют несколько иную, менее стабильную роль, чем в средней школе. Во-первых, контроль не носит ежедневного поурочного характера; во-вторых, оценки не выставляются в дневники и журналы. Обучение сориентировано на другую мотивацию - студенты сделали свой профессиональный выбор, они проявляют более высокую степень ответственности, заинтересованности, самостоятельности. Но и в условиях вуза проверка и оценка знаний студентов существуют и реализация контрольно-оценочной функции осуществляется при помощи соответствующих методов.

Предварительный экзамен. Применяется тогда, когда изучена половина учебного материала курса. Студентам предоставляется право самим подготовить список вопросов по пройденному материалу. Выполняя задание, они должны еще раз повторить изученное.

На занятии студенты зачитывают и защищают свой список вопросов. Для уплотнения занятия целесообразно использовать бригадный метод, тогда первая часть занятия пройдет в 3-4 подгруппах. На второй части занятия коллективно отобранные вопросы докладывают и защищают представители бригад, а эксперты по выработанным критериям отбирают лучшие, составляют их список, который преподаватель использует при подготовке экзаменационных билетов.

Чтобы разработать вопросы, квалифицированно защитить их, оппонировать чужим вопросам, необходимо хорошо знать предмет. В силу этого данный метод дает возможность студентам самостоятельно, планомерно усваивать содержание учебного предмета, а преподавателю анализировать сильные и слабые стороны процесса обучения, а также уровень знаний студентов.

«Ромашка». Более простой метод, его целесообразно использовать на младших курсах. В сердцевине бумажного цветка-«ромашки» преподаватель пишет тему для контрольной работы, а на лепестках - вопросы по данной теме. Каждый студент срывает лепесток и тем самым получает задание для устного или письменного контрольного ответа. Метод помогает активизировать студентов, ориентирует на самостоятельное выполнение заданий. Если предполагается устная форма ответов, помощником преподавателя по оценке ответов может стать экспертная группа студентов.

Устное выступление. Продуктивный и широко распространенный метод текущего контроля студентов на семинарском занятии, участия их в дискуссии. Обсуждение проблемы дает студентам возможность показать самостоятельность своих суждений, полноту знаний.

Ответ с места. Во время проведения лекции преподаватель может предложить любому студенту ответить на определенный вопрос либо для того, чтобы проложить «мостик» от предыдущего материала к последующему, либо для активизации познавательной деятельности студентов в аудитории и проверки знаний. Этим же целям служат и проблемные ситуации или вопросы, искусно включенные в содержание учебного материала, разрешение которых осуществляется группой студентов инициативным способом.

Устный опрос. Итоговый контроль и оценка знаний будущих специалистов в вузе традиционно осуществляется на зачетах и экзаменах с помощью данного метода.

Тестирование. В последнее время многие преподаватели высшей школы для оценки знаний студентов обращаются к данному методу, который очень популярен в западноевропейских и американских вузах. Там его используют широкомасштабно: для проверки знаний

абитуриентов, школьников, студентов, для оценки уровня профессиональной подготовки специалиста при приеме на работу, при повышении в должности и т.д.

Программированный контроль. Сущность его состоит в том, что студенты должны сделать выбор правильного ответа из нескольких предложенных им вариантов, причем они получают целую серию (программу) вопросов-заданий возрастающей трудности, которые должны быть подобраны профессионально грамотно. Но злоупотреблять этим методом не стоит, так как он не дает развернутого полного представления ни о знаниях, ни о личности студента - носителя знаний.

К методам пятой группы можно отнести также: контрольную работу, упражнение, опыт и др. Методы данной группы выполняют различные функции: контрольную, оценочную, воспитывающую. Они влияют на формирование ответственности, самостоятельности, систематичности в работе. Одни из них действуют в режиме «преподаватель - студент», другие - «студент - студент», третьи - «студент - ТСО». В совокупности они создают объективное представление об уровне и качестве подготовки студентов.

Знание всего арсенала методов (табл. 2) необходимо для того, чтобы преподаватель с ориентацией на свой учебный предмет мог разработать собственную систему методов обучения и апробировать ее в процессе педагогической деятельности.

Анализ таблицы показывает, что один и тот же результат обучения можно получить, применяя различные методы; и в то же время, оперируя одним и тем же методом, можно формировать различного уровня знания, качества, отношения.

Метод является одним из важнейших инструментов учебно-воспитательного процесса, способствующим повышению его продуктивности при условии, если он правильно выбран, т.е. соответствует цели, задачам, содержанию, формам организации обучения студентов. В современной дидактике пока нет общепризнанной системы классификации и номенклатуры методов обучения. По данному вопросу продолжаются исследования, равно как и дискуссии.

Предложенная нами система классификации методов обучения не является универсальной, но она дает достаточно полное представление обо всем многообразии дидактических методов, об их многофункциональности, о возможности применения в различных педагогических условиях. Одни методы являются классическими - пришли из образовательных систем прошлых веков, выдержав испытание временем и новых требований к организации профессиональной подготовки специалистов. Они относительно просты по своей структуре и в применении (беседа, объяснение, наблюдение, опрос, консультирование). Другие методы появились сравнительно недавно и соответствуют современным условиям организации обучения. Это более сложные в

Таблица 2

Методы обучения

№	Группы методов	Конкретные методы	Функции методов
1	Теоретико-информационные	Устное логически целостное изложение Диалогически построенное устное изложение (беседа) Рассказ Объяснение Демонстрация Дискуссия Бригадный метод Консультирование Аудиовидеодемонстрация	Формирование новых научных знаний Развитие аналитического мышления, памяти Формирование взглядов, убеждений, мировоззрения Воспитание личностных и профессиональных качеств
2	Практико-операционные	Упражнения Алгоритм	Формирование умений

ные	«Делай так, как я» Решение задач Опыт способностей Эксперимент Педагогическая игра (познавательная или деловая)	Развитие общих и педагогических Проверка и закрепление знаний Воспитание качеств
3	Поисково-творческие Наблюдение Опыт аналитического мышления Эксперимент Сократовская беседа Лабиринт «Мозговая атака» «Аквариум» «Думай, слушай, предлагай» Бригадный метод Творческий диалог Анализ конкретных ситуаций (проблемных, обычных, нетипичных)	Формирование Развитие креативности Формирование научных способностей Развитие познавательной и научной активности
4	Методы самостоятельной работы студентов Чтение (работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями) Видеолента Экспертиза Слушание Конспектирование Упражнение Решение задач и проблемных ситуаций Опыт	Развитие самостоятельности мышления Развитие настойчивости Формирование умений Развитие интереса к самообразованию Воспитание качеств
х	Эксперимент	
№ п/п	групп/;1 методе/	
5	Контроль "но-оценс"	
ные	Конкретные методы Предварительный экзамен «Ромашка» Устное выступление Ответ с места Устный опрос Тестирование Программированный контроль Контрольная работа Опыт Упражнения	

Продолжение табл. 2 Функции методов

Формирование ответственности, настойчивости Проверка и закрепление знаний  
Формирование умений Воспитание личностных и профессиональных качеств. В структурном: отношении методы, некоторые из них сосстга простых методов и приемов. Применение предполагает высокую педагогическую подготовку их пред преподавателя (\*мозговая атака», видеолента, аудиови-деодемонстрация педагогическая игра).

Все методы продуктивны в том случае, если существует педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентами. Каждый метод включает обучаемость преподавателя и учебно-познавательную деятельность студентов. Но при использовании одних методов более активен преподаватель, других - студенты (в этом случае предполагается самоуправление познавательной деятельностью со стороны студентов). Преподаватель свободен в выборе методов обучения Но этот выбор детерминирован рядом требований: целями и задачами обучения; содержанием учебного предмета и конкретной темы; уровнем педагогической культуры познавательными возможностями продвинутостью в учебно-воспитательном процессе; состоянием Учебно-методической базы вуза.

Нашими исследованиями и педагогической практикой установлено правило воспроизводимости методов обучения сущность его состоит в том, что в сходных дидактических условиях применение одних и тех же методов обучения дает один и тот же педагогический эффект.

Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше» (К.Д.Ушинский).

#### 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. История вопроса.

2. Научная трактовка проблемы «педагогические технологии».

3. Дискуссионные аспекты нового понятия. Ключевое понятие: педагогическая технология.

Понятие «педагогическая технология» вошло в научный лексикон, стало достоянием практики образования во второй половине XX в. Но интерес к данной категории был проявлен гораздо раньше. Уже в 30-е гг. А.С.Макаренко писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковки».

Попытка А.С.Макаренко построить учебно-воспитательный процесс по технологической схеме в те годы советской педагогикой и образованием не была поддержана. И лишь в 60-е гг. вновь возродился интерес к «педагогической технологии», данный вопрос становится поистине актуальным. Первыми к нему обратились преподаватели технических вузов, техникумов и профтехучилищ, затем им начали оперировать преподаватели естественнонаучных кафедр, и, наконец, оно попало в сферу исследования педагогики, психологии, других гуманитарных наук.

Само понятие «технология» пришло в педагогику и сферу обучения в вузе из техники. Там оно означает «совокупность сведений и приемов о способах переработки сырья в готовый продукт, применяемых в каком-либо деле». Инженеры говорят: «технология пошива верхней одежды», «технология выработки сыра определенного сорта из молока», «технология изготовления подшипника» и т.д. И специалисты понимают, о чем идет речь. Во всех случаях имеется в виду целостный процесс получения готовой продукции из сырья (полуфабриката), т.е. от начала до конца, от цели до результата. И всегда - если имеются одинаковые сырье, оборудование, необходимые дополнительные материалы, выдержаны все заданные параметры, нет ошибок или нарушений — будет получен одинаковый результат.

Возможен ли такой жесткий подход при разработке педагогических технологий, предназначенных для осуществления учебно-воспитательного процесса в вузе? Бесспорно, нет, поскольку здесь мы имеем дело с живыми людьми, постоянно меняющимися, развивающимися, а также со многими не только целенаправленно, но и стихийно действующими факторами. Здесь

отсутствует необходимое точное «оборудование», нет и безупречной диагностики для определения результатов обучения и особенно воспитания студентов. Все это и послужило основанием для появления нигилистического взгляда на целесообразность обращения к понятию «педагогическая технология». Но оно функционирует в педагогической науке и в образовательной практике.

Рассмотрим основные причины, которые, в известной мере, подтолкнули к поискам нововведений.

Во-первых, уже в 30-е гг. появилась неудовлетворенность преобладанием словесных форм обучения и воспитания молодежи. И хотя этот вопрос поднимался неоднократно, он не решен и поныне. Во-вторых, в 50- 60-е гг. в воспитательно-образовательный процесс стали внедряться технические и аудиовизуальные средства, появилось программированное обучение, компьютер, что содействовало насыщению этого процесса технологическими элементами. В-третьих, в результате педагогического поиска в масштабе учебных заведений сформировались продуктивные авторские методики, которые при повторении в других условиях подтверждали положительный результат. В-четвертых, повсеместно начавшиеся реформы, обновление содержания и методических систем образования еще раз остро поставили вопрос: «Чему, для чего и как учить?»

Эти и другие причины активизировали поиски в самых неожиданных направлениях, и как один из результатов в педагогической реальности появились технологии сначала узкого характера и назначения. Их называли технологии программированного обучения, авторские технологии, дидактические технологии, технологии воспитания. В конце 70-х гг. произошло дальнейшее изменение содержания понятия, появилась тенденция к многосторонности. Можно сказать, что первый этап дискуссии о сущности образовательных технологий завершился в 1986 г. при участии ЮНЕСКО, после чего данное понятие стало более уверенно интерпретироваться в научной литературе.

В настоящее время имеется немало работ по данной проблеме, в которых понятие «педагогическая технология» трактуется неоднозначно, более того, мнения ученых подчас диаметрально противоположны.

Одна группа ученых трактует данное понятие довольно широко, отождествляя его с системой и соотнося с образованием в целом (Б.Т.Лихачев, Г.К.Селевко). Так, Лихачев пишет, что педагогическая технология -это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; весь организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Другие (В.Б.Гузеев, Н.Е.Щуркова, В.А.Сластенин) отмечают узкий характер функционирования понятия, считая, что технология - это определенная педагогическая система приемов, педагогическая техника. Именно так характеризует данную категорию Щуркова: «Это естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного и гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры». В.П.Беспалько утверждает, что педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса.

Третьи исследователи (Ю.П.Азаров, В.М.Шепель) связывают рассматриваемое понятие с его первоначальным значением: *τέχνη* - слово греческого происхождения, обозначает мастерство, искусство, а *ἐπιστήμη* - наука, учение. Так, Азаров представляет педагогическую технологию как способность учителя создавать условия для саморазвития индивида. Шепель пишет, что технология - это искусство, мастерство, совокупность методов изменения состояния.

Еще одна группа ученых (М.М.Левина, В.А.Якунин, Н.Ф.Тальзина), характеризуя данное понятие, давая ему определение, делают акцент на вопросах управления образовательным процессом. Так, например, Левина под технологией обучения понимает теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и систему необходимых средств,

обеспечивающих функционирование педагогической системы, согласно заданным целям образования и развития учащихся.

Ряд исследователей считают, что движущими силами развития педагогических технологий являются противоречия. М.М.Левина выделяет и обосновывает следующие противоречия:

- между постоянным обновлением требований общества к специалисту-педагогу и теми сложностями, которые возникают в ходе их реализации в образовательной профессиональной подготовке;
- между вновь развивающимися частными педагогическими системами и необходимостью адаптации к быстро изменяющимся условиям труда и консервативностью образовательной системы;
- между уровнем развивающейся науки и существующим оснащением производства;
- между отставанием педагогических вузов в содержании учебных программ, методических пособий и культурой общества».

Эти и другие противоречия создают сложные условия для педагогического процесса, для адаптации учителя, для опережения профессиональной подготовки педагогических кадров.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что в понимании и употреблении понятия «педагогическая технология» существуют большие различия. Но несмотря на рассогласованность суждений, ученые оперируют данным понятием как новой научной профессиональной категорией, продолжают и углубляют исследование его различных аспектов. Это связано с попытками разработать продуктивные педагогические технологии, чтобы повысить эффективность обучения, профессиональной подготовки специалистов, последипломного образования.

**Педагогическая технология** - это такая модель учебно-воспитательного процесса, при которой ставится в виде цели и достигается конкретный потенциально воспроизводимый результат путем использования определенных видов, форм, методов обучения, оперирования однотипным содержанием; это четко организованная, продуманная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и студентов, включающая планирование, организацию, анализ, подведение итогов этой деятельности.

Значит, педагогическая технология предполагает строго научное проектирование и точное воспроизведение в аудиториях вуза гарантирующих успех педагогических процессов. В технологической модели вытесняется такое содержание обучения (и тем более воспитания), которое плохо поддается однозначной и четкой фиксации. Многие ученые вполне обоснованно утверждают, что технологическая модель воспитательно-образовательного процесса фактически исключает творческую деятельность преподавателя вуза, его исследовательскую позицию: ведь ему только необходимо отыскать (если она кем-то разработана) и использовать готовую технологию.

Следовательно, складываются две модели, два разных типа организации учебно-воспитательного процесса.

Первая модель напоминает сложный развивающийся «организм», опирающийся на гибкие методические системы. Здесь всегда присутствуют поиск и творчество субъектов учебно-воспитательного процесса, результаты деятельности жестко не фиксированы. Эта модель имеет авторскую основу, в силу чего не может быть полностью воспроизведена другими лицами в другой аудитории.

Вторая модель представляет собой технологически выстроенный конструируемый процесс, который ориентирован на репродуктивную деятельность педагога и студентов, обещающий планируемые результаты. Разработанная одними преподавателями педагогическая технологическая линия может быть успешно применена другими педагогами.

Обе модели имеют право на существование и развитие в педагогической реальности.

Технологическая модель тяготеет к дисциплинам физико-математического, технического, медицинского циклов, в которых хорошо отработана диагностика промежуточных и конечных результатов. В случаях, когда результаты слабо уловимы, когда воспроизводимость учебно-

воспитательного процесса в однотипных условиях затруднена, ориентироваться на педагогические технологии вряд ли имеет смысл.

В то же время активно защищается другая позиция, сторонники которой противятся жесткому пониманию и трактовке рассматриваемого понятия и считают вполне корректным явлением разработку и применение педагогических технологий по различным дисциплинам вузовского курса обучения, а также и по проблемам воспитания студентов\*. В этом случае дефиниция «технология» понимается в некотором роде условно, так как не обладает основными признаками технологичности.

На современном этапе развития научного знания о педагогической технологии имеется много понятий. Если базовым признать понятие «педагогическая технология», то периферийными можно считать понятия «технологическая линия», «технологическая схема», «технологическая карта».

**Технологическая линия** - простой, начальный компонент технологии, линейное, пошаговое изображение фрагмента учебного предмета, разграничение и четкое выделение в нем отдельных элементов (методов, форм, средств и т.д.), которые группируются вокруг одного учебного блока-модуля. Блок-модуль формируется из одного или нескольких разделов учебной дисциплины; он может быть образован на основе содержания учебного материала двух-трех предметов. Например, для блока-модуля «Личность, ее развитие» привлекается учебный материал из педагогики, психологии, философии.

**Технологическая схема** - условное изображение фрагмента учебного процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы, обозначение логических связей между ними.

**Технологическая карта** - описание всего учебного процесса по предмету в виде поэтапной последовательности действий с точным указанием применяемых форм, методов, средств; это программа действий и ее рабочее исполнение.

Технологические линия, схема, карта могут быть представлены в графической форме, как бы чем-то напоминающей опорный конспект. Эти микроструктуры, выстроенные в логической последовательности, могут образовать целостную педагогическую технологию.

В качестве примера-ориентира приведем одну из разработанных нами технологических линий - «Педагогическое образование» - по курсу педагогики высшей школы, в основе которой лежит блок-модуль из пяти тем: «Общество и педагогическое образование. Проблема создания системы непрерывного образования. Концепция непрерывного педагогического образования. Современная система подготовки педагогических кадров в Республике Беларусь, СНГ и за рубежом. Вуз - основное звено подготовки дипломированных педагогических кадров» (рис. 7).

При разработке педагогической технологической линии были решены следующие процедурные вопросы:

- определены темы, которые вошли в блок-модуль «Педагогическое образование»;
- сформирована ведущая цель освоения блок-модуля;
- определено содержание учебно-воспитательного процесса;
- намечены оптимальные организационные формы учебной работы с магистрантами, аспирантами;
- определены наиболее адекватные методы и средства для теоретического и практического освоения блок-модуля;
- спрогнозированы результаты данного фрагмента учебно-воспитательного процесса;
- определены критерии и способы диагностики полученных результатов;
- построена педагогическая технологическая линия «Педагогическое образование».

Знания, умения, навыки, взгляды, качества, чувства, ценности, вкусы, отношения

Рис. 7

Ядром технологической линии является цель. Она должна материализоваться в результатах учебно-воспитательного процесса и быть диагностичной, а это чрезвычайно сложно. Предварительно необходимо определить объем знаний и умений, которыми должны

овладеть магистранты или аспиранты, а также выявить индивидуально и профессионально значимые качества и чувства, которые возможно у них воспитать или развить.

Предложенный вариант педагогической технологической линии не является эталонным, но он дает некоторое представление о возможных путях детальной технологической разработки фрагмента учебно-воспитательного процесса.

Анализ научных источников (В.А.Сластенин, Г.К.Се-левко) и образовательной практики дает возможность создания иерархической системы педагогических технологий на основе классификации сферы их применения.

Первый уровень - блочно-модульный. Представляет собой технологическую разработку отдельных разделов учебного предмета, которые могут быть соединены в единый блок-модуль на основе цели обучения, профессиональной подготовки. Таким образом можно смоделировать простую технологическую линию, состоящую из ряда базовых элементов: знаний, умений, качеств, чувств и взглядов личности (например, по педагогике «школа — класс - учитель»).

Второй уровень - локальный. Дает возможность технологично представить отдельные части обучения, показать технологию решения дидактических или профессиональных задач (например, технологию самостоятельной учебной работы студента по физике, химии и т.д.).

Третий уровень - частнометодический. Характеризует совокупность методов, средств, человеческих ресурсов для реализации задач обучения в рамках одного предмета (например, методика преподавания истории, математики, белорусского языка). Фактически это «частная методика».

Четвертый уровень - общепедагогический. Характеризует учебно-воспитательный процесс в данном вузе, регионе. В этом случае педагогическая технология синонимична понятию «система». В нее включаются цели, задачи, содержание, совокупность средств и методов, алгоритм деятельности субъектов педагогического процесса (например, технология дистанционного обучения в Беларуси, телекоммуникационная технология обучения иностранным языкам в лингвистическом университете).

Анализируя смысловое значение путей применения нового понятия, можно увидеть, что оно нередко употребляется в значении «концепция», «система», «методика» как синоним этих категорий. Но разница между ними есть.

Понятия «концепция» и «система» шире, чем «педагогическая технология». Излагая основные идеи определенной проблемы или вопроса, обосновывая их, ни концепция, ни система не предлагают методических или технологических путей их реализации.

В методике делается акцент на вариативности, на творческом отношении к применению тех или иных методов, а в технологии - на процессуальное расчленение, воспроизводимости, устойчивости результатов, в технологии отсутствуют оговорки типа «если». Смешение технологий и методик приводит к тому, что порой методики входят в технологии, а иногда наоборот.

В результате смешения данных понятий, некорректного отношения к их использованию нередко происходит путаница: одно и то же педагогическое явление в научной литературе называют по-разному. Но, по всей вероятности, на современном этапе развития научного знания о педагогической технологии подобные терминологические неточности - закономерное явление, избежать их не всегда удастся. И в то же время следует защитить технологическое пространство от необоснованного прожектерства или непрофессионального подхода, что возможно при более глубоком философском осмыслении проблемы и повышении научной требовательности к оценке значимости и качества образовательных технологий.

Структурный анализ педагогических технологий позволяет выделить в них четыре основных компонента:

- концептуальную основу - опора на определенную научную концепцию, систему идей, которые служат теоретическим обоснованием данной технологии;
- содержательную часть - включает цели и задачи учебно-воспитательного процесса, а также краткое содержание учебного материала;

- процессуальный компонент - сам технологический процесс, его ход, организация: методы, формы, средства деятельности преподавателя и деятельности студентов; контроль и руководство познавательной деятельностью студентов;
- диагностическую часть - оценка качества учебного процесса, деятельности преподавателя и студентов, диагностика полученных результатов, их соотнесение с выдвинутой целью и задачами.

Любая технология должна соответствовать определенным критериям. Исследователи выделяют следующие критерии технологичности: концептуальность, процессуальность, управляемость, воспроизводимость, продуктивность.

В современных условиях представляют ценность те педагогические технологии, которые дают высокие результаты в учебно-воспитательном процессе, оптимальны по затратам и удобны в обращении, гарантируют достижение существующих стандартов.

Педагогическая технология как профессиональная категория стала привлекать внимание исследователей с начала 60-х гг. XX в. Причина возрождения интереса к данной категории - появление авторских школ индивидуальных методик, развитие программированного обучения, освоение аудиовизуальных средств.

Первоначально существовало узкое понимание педагогической технологии, постепенно оно расширилось, появилась тенденция к многосторонности восприятия понятия. Педагогическая технология предполагает строго научное проектирование и точное воспроизведение в аудиториях вуза педагогических процессов, гарантирующих успех. Данное понятие не является синонимом понятий «концепция», «система», «методика».

Вполне обоснованно утверждение, что первая - технологическая модель воспитательно-образовательного процесса - сориентирована на репродуктивную деятельность педагога, она фактически исключает поиск и творчество. Вторая модель опирается на гибкие методические системы, имеет авторскую основу, которая не позволяет воспроизведение ее другими лицами.

Обе модели могут быть использованы в педагогическом процессе вуза.

В настоящее время рассматриваемая проблема имеет ряд нерешенных вопросов. Прежде всего необходимо установить статус данной категории в научном аппарате педагогики, исключить диаметрально противоположные ее толкования, выяснить, в какой мере теоретическая основа является базой для разработки педагогических технологий. Следует также уточнить, занимает ли педагогическая технология промежуточное положение между теорией и практикой.

Остается спорным вопрос и о степени допустимости преподавателем эвристики, творчества при применении репродуктивной по своей сути педагогической технологии. Не изучены сферы педагогической деятельности, где разработка технологий уместна и необходима.

Приходится констатировать, что многие образовательные технологии незавершены, не до конца разработаны, т.е. они фактически нетехнологичны. Дискуссия по данной проблеме продолжается.

## 5. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

1. Понятие о формах организации учебно-воспитательного процесса.
2. Зависимость форм обучения от целей и содержания обучения.
3. Классификация и характеристика форм организации обучения.
4. Модель учебного процесса.

Ключевое понятие: форма организации обучения.

Учебно-воспитательный процесс в вузе осуществляется в определенных формах. Вместе с развитием образования исторически изменялись организация обучения студентов и его формы. В настоящее время высшая школа имеет большое разнообразие организационных форм учебно-воспитательного процесса, передачи научной информации и усвоения ее, формирования

педагогических умений, развития личности будущего учителя. Каждая из форм организации обучения имеет свой строй и режим.

Слово «форма» латинского происхождения и в буквальном смысле означает внешний вид предмета (явления), его очертание или оболочку.

**Форма организации обучения в вузе** - это внешний вид учебно-воспитательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения.

Иначе, чем через формы, невозможно представить и выразить содержание учебных дисциплин. В формах опосредуется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности преподавателя и студентов, выражается разная степень их взаимодействия. В одних формах возможно проявление большей степени активности преподавателя (лекция), в других - студентов (семинарское занятие). Совокупность разнообразных форм составляет структуру учебного процесса. Учебный план подготовки специалистов обычно представляется через организационные формы обучения студентов.

Формы организации учебного процесса предполагают определенное количество и состав студентов. В зависимости от этого фактора учебная деятельность вуза реализуется в массовых формах (лекция), групповых (семинарское занятие), индивидуальных (консультация); при этом преподаватель выполняет разные функции: организатора учебного процесса, источника знаний, консультанта, контролера, аналитика.

Выбор формы обучения студентов зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, а также от уровня педагогической культуры преподавателя и состояния учебно-методической базы вуза. В свою очередь, форма организации обучения детерминирует выбор дидактических методов. В современной высшей школе используются следующие формы учебной деятельности, которые условно можно подразделить на четыре группы:

- 1) теоретические (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- 2) практические (лабораторно-практические занятия, практикум);
- 3) комбинированные (педагогическая и производственная практика);
- 4) контрольные (коллоквиум, зачет, экзамен). Рассмотрим основные формы организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

**Лекция.** Она продолжает оставаться ведущей формой организации обучения студентов. На лекции реализуется совокупность взаимосвязанных целей: осуществляется передача студентам фундаментальных и прикладных знаний с их теоретическим анализом, продолжается разностороннее развитие и воспитание различных качеств, отношений, взглядов, убеждений, суждений и т.д.

В соответствии с этим спектр решаемых с ее помощью учебно-воспитательных задач может быть очень широк. Это теоретическая форма обучения, основной метод — устное последовательное изложение содержания науки. Лекция не должна сводиться к пересказу учебника или других литературных источников, а представлять личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определенной области знаний и всегда носить авторский характер.

Для лекции характерны большой объем учебного материала, фундаментальность, сложность логических построений, доказательств и обобщений. Она охватывает все занятие. На нем студенты получают установку и направление для последующей самостоятельной работы.

В зависимости от места и роли в учебном процессе, различают лекции следующих типов: вводные, систематического курса, обзорные, установочные, итоговые.

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

Лекции систематического курса носят тематический характер и последовательно раскрывают содержание учебного предмета, его место и роль в подготовке специалистов.

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

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

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

Лекция, как организационная форма учебно-познавательной деятельности, появилась еще в античной Греции, в школах известных философов. Но так как само слово «лекция» латинского происхождения, есть основание утверждать, что в своем классическом виде она оформилась в средневековых университетах, возможно, в Болонском, Константинопольском, Сорбонском и др. Постепенно лекция заняла ведущее положение во всех университетах и академиях, причем, длительное время магистры и профессора читали лекции на латинском языке. Так обстояло дело и в России, но с XVIII в. обучение в вузах здесь было переведено на русский язык, что значительно облегчило как учебную работу студентов, так и лекторскую деятельность профессоров.

В средневековом университете был известен и использовался один тип лекций - классический, и цель их сводилась к передаче научных знаний профессором студентам. В буквальном смысле слова это было чтение текста из учебника или конспекта (Шсио - чтение). Развитие университетского образования внесло большие изменения в лекционную форму учебной работы, что особенно характерно для XX в.

В современном вузе преподаватели, осуществляя учебно-воспитательный процесс, обращаются к лекциям следующих типов: классическому, проблемному, монографическому, лекции-дискуссии, лекции-аудиовизуализации, лекции вдвоем (или лекция с участием экспертов), лекции с запланированными ошибками.

Классическая, или традиционная, лекция является первоосновой данной формы учебного процесса и самой распространенной. Она перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебниками и другими пособиями, этому способствуют и проблемные вопросы, введение рассказа, фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, гипотезы, вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и учебному поиску.

Проблемная лекция впервые появилась в университетах Америки. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем читают ее, опираясь на ответы студентов. В отечественных вузах проблемная лекция имеет свою модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. И студенты приглашаются для размышлений и ответа на них по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Проблемные вопросы ставились на лекциях и во времена Я.А.Коменского, но эта методика не носила систематического характера и лишь в XX в. дидакты выделили проблемную лекцию в самостоятельный тип.

Монографическая лекция по методике проведения фактически соответствует лекции классического типа. Цель ее состоит в раскрытии определенной темы конкретной монографии фундаментального характера, в показе видения проблемы глазами известного ученого, исследователя, педагога-новатора. Монографическая лекция может содержать 2-3 проблемных вопроса, но они не должны отвлекать студентов от авторской трактовки самой проблемы.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение. Существуют методические варианты проведения

лекции-дискуссии. Вариант первый: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

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

Лекция-аудиовизуализация - результат дидактического поиска преподавателей вузов и институтов повышения квалификации второй половины XX в. Сначала появилась лекция-визуализация, которая представляет собой попытку реализовать принцип наглядности с помощью технических средств обучения (А.А.Вербицкий, В.П.Зинченко, И.С.Якиманская и др.). Данный тип лекций приобрел популярность в тех вузах, где имелись аудитории, специально оборудованные обучающей техникой.

По мере развития учебного телевидения, создания в вузах телецентров, продвижения в учебный процесс видеотехники стало возможным внедрение аудиовизуальной методики обучения студентов. Появилась лекция-аудиовизуализация. Чтобы провести подобную лекцию, преподаватель должен переконструировать, перекодировать учебный материал на диски или кассеты, чтобы затем использовать в аудитории. Это сложная работа, и ее может выполнить не каждый преподаватель. В подготовке подобных пособий могут участвовать и студенты.

В процессе проведения лекции преподаватель, опираясь на аудиовизуальные материалы, осуществляет их развернутое комментирование и вводит дополнительную информацию по теме лекции. Опытный в данном вопросе преподаватель использует разные способы аудиовизуализации. Любой из них позволяет создавать проблемные ситуации или включать проблемные вопросы в звуковой и зрительный текст.

Практика показывает, что к лекции-аудиовизуализации целесообразно обращаться на вводном или итоговом, обобщающем, этапах изучения дисциплины или раздела. Несмотря на высокую познавательную и психологическую эффективность, лекция-аудиовизуализация используется редко. Преподавателей сдерживает отсутствие необходимых ТСО, сложность конструирования дидактического материала, трудность осуществления методически приемлемой режиссуры лекции.

Лекция вдвоем (или лекция с приглашением экспертов). Под вторым названием данный тип лекции в литературе встречается чаще. Методика проведения лекции вдвоем относительно проста. В ее проведении помимо преподавателя участвуют еще 2-3 специалиста - эксперты по теме занятия. Это могут быть преподаватели-коллеги, ученые, работники образования. Важно, чтобы они имели разные точки зрения, тогда возникает проблемная ситуация, завязывается диалог, в который «втягиваются» и студенты. Они задают вопросы, могут излагать свою позицию. Необходимо, чтобы стороны, формируя свое отношение к обсуждаемому вопросу, проявляли культуру дискуссии и совместного поиска, осуществляли взаимопонимание и взаимодействие. Реализовать подобные методические требования возможно тогда, когда эксперты «интеллектуально и личностно совместимы», имеют «общий фонд мыслей» (Б.В.Ломов), обладают способностью к импровизации, владеют коммуникативными умениями.

Лекция вдвоем меняет прежнюю установку, когда студенты получают информацию из одного достоверного источника, которым является преподаватель. В данном случае имеются два-три источника персонифицированной информации, что несколько затрудняет ее восприятие, заставляет сравнивать, анализировать, делать тот или иной выбор, формировать свою точку зрения. Для лекции вдвоем характерна высокая степень мыслительной активности студентов.

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок

содержательного или методического характера, маскирует их, чтобы выявить их было не так просто (А.А.Вербицкий, Н.В.Борисова). Студенты, воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки, если их обнаружат. Затем в конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции.

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

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

Продуктивность лекций любого типа зависит от ряда факторов:

- глубины и научности содержания;
- четкой структуры;
- доказательности и убедительности позиции преподавателя;
- контакта преподавателя с аудиторией, степени взаимодействия;
- культуры речи преподавателя, манеры ведения лекции;
- использования наглядных и аудиовизуальных средств.

В вузе лекции читаются для студентов, магистрантов, аспирантов. Имея много общего, они отличаются целевой установкой, содержанием, разным уровнем фундаментальности, типами, степенью самостоятельности слушателей, уровнем сотрудничества субъектов учебного процесса.

В учебно-воспитательном процессе вуза кроме основных нормативных дисциплин ведущие преподаватели вузов читают спецкурсы, которые, как правило, связаны с темой научного исследования. Спецкурсы разрабатываются самим преподавателем, носят авторский характер. В спецкурсе возможно использование различных типов лекций. Его программа утверждается соответствующей кафедрой. Спецкурсы читаются для студентов старших курсов, магистрантов, аспирантов. Они дают возможность слушателям получить углубленное представление по определенной научной проблеме.

Несколько методических советов начинающим преподавателям. Необходимо:

- выяснить тему лекции;
- определить ее место в учебном процессе по предмету;
- установить цели лекции: образовательную, воспитывающую, развивающую, профессиональную;
- определить тип лекции;
- ознакомиться с рекомендациями программы по данной теме;
- определить содержание лекции;
- отобрать методы ведения лекции;
- подготовить, если необходимо, наглядные и другие пособия;
- написать текст лекции, изучить его, определить форму подачи студентам.

Многие дидакты считают, что эффективность лекции можно повысить, используя опорный конспект, который преподаватель разрабатывает самостоятельно и вручает каждому студенту. Обращение к опорному конспекту имеет смысл тогда, когда он применяется на каждой лекции. В этом случае студенты владеют системой кодирования учебного материала преподавателем и методикой работы с опорным конспектом. Опорные конспекты популярны в западноевропейских и американских вузах, в наших условиях им еще предстоит утвердиться в высшей школе.

Существует еще одна разновидность опорного конспекта, он носит индивидуальный авторский характер. Его разрабатывает каждый студент, магистрант, аспирант после лекции. Затем либо преподаватель выборочно просматривает его, либо авторы сами зачитывают и комментируют свой труд, либо организуется перекрестная взаимная экспертиза на следующей лекции.

Наш педагогический опыт убеждает в достаточно высокой продуктивности такого вида конспекта: студенты, магистранты, аспиранты по «свежим следам» повторяют и персонифицируют теоретический материал лекции, учатся его анализировать, одновременно происходит переход от репродуктивной деятельности к творческой.

Несмотря на то, что лекционная форма учебной деятельности общепризнанна во всех вузах, ее активно используют практически все преподаватели, споры вокруг нее не прекращаются около ста лет. Одна группа дидактов отрицает ценность и важность лекций, считая, что это пассивный метод учебной работы, не позволяющий установить обратную связь с аудиторией. Они объясняют это тем, что лекция устарела, так как в настоящее время имеется необходимая база учебников, учебно-методических пособий и средств, и преподавателю не надо заниматься «диктантом», а ориентировать студентов на самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Другая группа ученых поддерживает лекционную форму учебного процесса. Во-первых, лекция сегодня очень разнообразна в методическом отношении и ее следует гибко и творчески использовать; во-вторых, это не

автономная форма обучения: она разрешает свои задачи в комплексе с другими компонентами учебного процесса; в-третьих, это активная форма учебно-воспитательного процесса, так как у лектора с аудиторией существует связь, но не всегда циклически замкнутая, а с некоторой задержкой управления. Кроме того, лекцию неправомерно относить к методам обучения, это организационная форма учебного процесса. И независимо от последующего развития других форм и технологий обучения лекция как живое средство общения преподавателя со студентами сохраняет приоритетное значение в профессиональной подготовке студентов.

**Семинарское занятие.** Цель семинара - синтез изученной студентами литературы, соотнесение ее с материалом лекций, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов.

Прежде чем принять современный вид и форму, семинар прошел длительный путь развития. Известно, что его применяли в древнегреческих и римских школах, затем в средневековых университетах. После периода забвения интерес к семинарским занятиям вновь возник в XVIII в. в западноевропейских, а с XIX в. - в российских университетах. «Ученые беседы» - так назывался семинар в России - первоначально прививались с трудом, носили эпизодический характер; нередко профессора проводили их со своими студентами у себя на дому, за чашкой чая. Первыми эту форму взяли на вооружение преподаватели гуманитарных дисциплин: философии, словесности, истории, юриспруденции.

Советская система высшего образования сразу же узаконила семинарские занятия как одну из форм учебного процесса по всем предметам. Но методические требования к ним формировались постепенно и в полемической обстановке. Сначала считалось, что семинар должен углублять и закреплять знания студентов, полученные на лекциях, а также контролировать их самостоятельную работу. Позднее функции семинарских занятий видоизменились и расширились.

В настоящее время для обсуждения на семинарах выносятся узловые или наиболее сложные, спорные темы курса, знание и усвоение которых влияет на общую и профессиональную подготовку студентов, способствует развитию самостоятельного мышления. В современном вузе наиболее распространены следующие три типа семинарских занятий:

- 1) развернутая дискуссия по плану, заранее предложенному преподавателем;

2) дискуссия по проблеме, названной предварительно, но вопросы сформулированы совместно преподавателем и студентами на самом занятии;

3) обсуждение и защита рефератов по теме занятия.

Семинар является гибкой формой обучения, характеризующейся активной познавательной позицией студентов, интенсивностью их самостоятельной работы под руководством преподавателя. На продуктивность семинарского занятия определяющее влияние оказывает методика его проведения. Важно, чтобы преподаватель использовал разнообразные методы с учетом темы и цели занятия: дискуссию, обсуждение вполголоса, бригадный метод, «мозговую атаку», «аквариум», лабиринт, сократовскую беседу и т.д.

Семинарским занятиям присущи следующие основные функции:

- углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы;
- развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы;
- формирование аналитического мышления, развитие рефлексии;
- привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи;
- контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

На семинарах могут использоваться проблемные вопросы, возникать проблемные ситуации, применяться аудиовизуальные средства. Опыт свидетельствует, что успеху занятия нередко содействует расположение студентов в аудитории по принципу «круглого стола» - «глаза в глаза». В этом случае легче организовать взаимодействие студентов друг с другом, коллективную работу, активный обмен мнениями.

Критерии эффективности семинарского занятия:

- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

Предлагаем несколько методических советов начинающим преподавателям:

- определить тему семинарского занятия;
- выявить его место в учебном процессе: носит ли тема самостоятельный характер или соотносится с темой лекции;
- выяснить цель семинара;
- определить тип занятия и разработать его план; определить методы проведения семинара;
- подобрать необходимую литературу; подготовить самостоятельные задания студентам;
- подобрать задачи, вопросы эвристического типа;
- решить, как расположить студентов в аудитории.

**Курсовые и дипломные работы.** В соответствии учебным планом студенты выполняют курсовые и дипломные работы, а в технических вузах - курсовые дипломные проекты. Курсовые работы пишутся на II - IV курсах по ведущим учебным дисциплинам, дипломные - на выпускных курсах по профилирующему предмету (или по 2-3 предметам) профессиональной подготовки. Если курсовые работы являются обязательной формой УИРС, то дипломные работы в ряде вузов с учетом требований специальности могут не выполняться, а заменяться государственным экзаменом.

Цель рассматриваемых форм УИРС состоит в том, чтобы студенты углубляли, систематизировали и расширяли знания сверх учебной программы по ведущим предметам, чтобы у них формировались умения в области научно-исследовательской деятельности, развивалось аналитическое мышление, творческий потенциал личности.

Обе формы УИРС носят характер самостоятельного теоретического или опытно-экспериментального исследования, которое выполняется под руководством преподавателя - научного руководителя. Курсовая работа защищается автором в комиссии, которая назначается соответствующей кафедрой. Нередко исследование, выполненное в качестве курсовой работы, затем перерастает в дипломную работу. Тема работы, ее исполнитель и научный руководитель утверждаются выпускающей кафедрой. Выполненная дипломная работа проходит рецензирование и после допуска кафедры к защите направляется в ГЭК, где в установленное время в период государственных экзаменов осуществляется защита работы.

**Лабораторно-практические занятия.** Данная форма учебной деятельности широко распространена во всех вузах, а по некоторым предметам (иностранный и родной языки) является доминирующей. Цель практических занятий - углубление и закрепление знаний, формирование умений интеллектуально-познавательной, трудовой, профессиональной деятельности. Лабораторно-практические занятия проводятся в кабинетах, лабораториях, мастерских, учебных хозяйствах и, как правило, предусматривают использование учебного оборудования, современной аппаратуры и приборов, электронно-вычислительной техники. В этом случае лабора-торно-практические занятия приобщают студентов к проведению опытов и экспериментов, помогают формированию научно-исследовательских умений, а также умений работы с приборами и аппаратурой.

Каждое лабораторно-практическое занятие имеет свой план проведения в зависимости от цели занятия и учебной дисциплины. В свою очередь, содержание и целевая установка учебных дисциплин оказывают регламентирующее влияние на методику проведения лабора-торно-практических занятий. Вполне естественно, что практическое занятие, скажем, по английскому языку в методическом плане значительно отличается от аналогичной формы учебной работы по педагогике и еще более по химии или биологии. Ориентиром для преподавателя являются частная методика по конкретной учебной дисциплине, а также общепедагогические методические рекомендации. Преподаватели могут использовать на лабораторно-практических занятиях такие методы, как опыт, эксперимент, упражнения, решение задач, анализ проблемных и конфликтных педагогических ситуаций, лабиринт и др. Разнообразная методика проведения лабораторно-практических занятий повышает интерес студентов, активизирует их, что способствует повышению продуктивности обучения.

Практические занятия могут проводиться после рассмотрения темы на лекции. В этом случае они помогают ее закреплению и формированию заданных умений. Если же практические занятия предшествуют теоретическому изучению темы на лекции, то они создают предпосылки, опираясь на опыт, эксперимент, наблюдение, для выведения определенных закономерностей, обобщений на самой лекции. Второй вариант занятий чаще применяется по естественнонаучным предметам.

В современном вузе приняты следующие формы лабораторно-практических занятий: коллективная, фронтальная, групповая, индивидуальная. Коллективная форма занятий проводится с целью выполнения одного задания всей группой вместе, сообща. При фронтальной форме занятий все студенты выполняют одно и то же задание, но индивидуально. Групповая форма требует деления студентов на несколько групп, каждая из которых выполняет самостоятельное задание. При индивидуальной форме организации занятий каждый студент работает самостоятельно, выполняя индивидуальное задание. Названные формы занятий имеют сильные и слабые стороны. И прежде чем выбрать конкретную форму, преподавателю следует взвесить ее преимущества и выявить, насколько она соответствует поставленной им цели.

Лабораторно-практические занятия в вузах могут быть: устными (по всем предметам), письменными (лингвистика, математика), графическими (география, черчение, рисование), аудиовизуальными (компьютер), предметно-визуальными (химия, физика), профессиональными (в лабораториях, мастерских, полигонах). Использование в учебных целях того или иного типа занятий детерминировано спецификой учебной дисциплины.

Формирование умений (интеллектуальных, трудовых, спортивных, научных, организаторских, коммуникативных и др.) связано прежде всего с тренингом, с выполнением упражнений тренировочного характера, с репродуктивной деятельностью. Однако все более широкое распространение получают такие методы обучения, благодаря которым деятельность студентов становится поисково-исследовательской, вариативной, а лабораторно-практические занятия приобретают творческий характер.

Критерии эффективности занятий:

- уровень самостоятельности и активности студентов;
- степень отработки (сформированности) умений в соответствии с целью занятий;
- уровень и характер поисково-исследовательской и творческой деятельности студентов;
- удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием.

Рекомендуем несколько методических советов начинающему преподавателю:

• уточнить тему практического занятия, определить его структуру, содержание, место проведения:

- отобрать методы, которые будут положены в основу проведения занятия;
- определить необходимость оборудования и его виды;
- установить формы связи со студентами, формы контроля за их познавательной

деятельностью;

- проанализировать итоги занятия, выявить его продуктивность.

**Педагогическая и производственная практика.** На ряде факультетов практика студентов является органической частью учебно-воспитательного процесса вуза. Она автономна от учебных занятий, так как проходит в другом учебном заведении (школе, гимназии, ПТУ и т.д.) с отрывом от производства, организуется по специальной программе. К проведению практики привлекаются руководство школы (ПТУ, гимназии), учителя, мастера производственного обучения, педагоги загородных центров (лагерей) оздоровления и отдыха детей и подростков, воспитатели детских дошкольных учреждений. Педагогическая практика - комплексная форма обучения, профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающая связь научных теоретических знаний с практическим их применением. И несмотря на то, что практика проводится в соответствии с профилем специализации, во время ее прохождения студенты используют знания по всем предметам. Педагогическая практика является логическим продолжением теоретического обучения.

Различают стратегические, промежуточные и оперативные цели практики. Стратегическая цель состоит в совершенствовании качества подготовки учителей путем соединения теории с практикой. Промежуточная цель предполагает расширение знаний, формирование умений и качеств личности будущего учителя. Оперативная цель носит узко-конкретный характер и определяется на каждый из этапов практики.

Педагогическая практика играет значительную роль в адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, к школе или другому типу учебного заведения, к роли педагога.

Педагогическая практика в высшей школе носит непрерывный характер и имеет несколько видов:

- 1) педагогическая практика на I -III курсах;
- 2) летняя педагогическая практика в зонах оздоровления и отдыха детей и подростков студентов III курса;
- 3) педагогическая практика студентов IV курса;
- 4) преддипломная педагогическая практика студентов V курса.

Каждый из видов практики имеет свои задачи, содержание, продолжительность.

Педагогическая практика студентов I - III курсов. Это начальный этап самостоятельной педагогической деятельности студентов в соответствии с будущей специальностью. Данный вид практики сравнительно непродолжителен (2-3 недели на каждом курсе). В отдельных случаях может быть организован без отрыва от занятий в вузе, и тогда продолжительность его

увеличивается. В учреждениях образования студенты знакомятся с типом учреждения, его задачами, содержанием деятельности, спецификой организации работы педагогического и ученического коллективов. Они помогают классным руководителям готовить внеклассные мероприятия - коллективные творческие дела (КТД) - и сами проводят их; работают помощниками воспитателей в детских садах, во внешкольных учреждениях, центрах художественного и технического творчества детей и молодежи; изучают методику кружковой и секционной работы.

Иногда этот вид практики ошибочно называют пассивным, с чем нельзя согласиться. При хорошей организации ее студенты многое узнают, у них формируются определенные умения, развивается аналитическое мышление. Кроме того, они не только наблюдают и анализируют, но и работают с детьми и подростками главным образом во внеучебное время.

Летняя педагогическая практика студентов III курса. Данный вид практики носит самостоятельный характер. Студенты работают преимущественно в загородных центрах и лагерях в качестве вожатых, а также в студенческих педагогических отрядах, в городских лагерях при школах, в детских комнатах при ЖЭСе. Предварительно они изучают тематический спецкурс, проходят лагерный сбор, который методически готовит их к работе с детьми. Летняя педагогическая практика создает благоприятные условия для формирования и отработки ценных педагогических умений в области воспитания учащихся, работы с детским коллективом, органом ученического самоуправления, разрешения проблемных и конфликтных ситуаций.

Педагогическая практика студентов IУ-У курсов. Она носит комплексный характер - студенты становятся преподавателями конкретных базовых предметов вузовской специализации и классными руководителями в средних и старших классах. Кроме того, они овладевают методикой психологического анализа личности школьника и ученического коллектива.

Во время практики студенты могут проводить опытно-экспериментальную работу по теме курсового или дипломного исследования, собирать необходимый фактический материал. Большую педагогическую ценность для них представляет изучение стиля и методов работы педагогического коллектива конкретного учебного заведения. Они получают возможность участвовать в работе педагогических советов, методических объединений, выступать с докладами и сообщениями. В случае необходимости практиканты участвуют в оформлении предметных кабинетов, готовят наглядные и другие пособия для уроков, разрабатывают методические сценарии коллективных творческих дел (вместе с учащимися).

Каждый студент разрабатывает индивидуальный план практики, планы-конспекты уроков и внеклассных мероприятий, конспекты зачетных уроков и КТД, пишет психолого-педагогическую характеристику учащегося, ведет дневник, готовит письменный отчет.

Преддипломная практика студентов V курса. Эту практику проходят не все студенты V курса, а только те из них, кто пишет дипломные работы по педагогике с методикой преподавания учебного предмета в соответствии со специализацией. Но в университетах подобные дипломные работы можно готовить не на всех факультетах. В тех случаях, когда такая цель стоит, студенты проводят констатирующий, а иногда и формирующий эксперимент, ведут наблюдение, осуществляют анкетирование и интервьюирование, т.е. используют различные методы в соответствии с замыслом и гипотезой дипломной работы.

Во время педагогической практики (любого ее вида) к студентам прикрепляются преподаватели, которые консультируют, оказывают помощь, руководят их деятельностью, вместе анализируют и оценивают их работу. Итоги практики подводятся сначала в базовом учебном заведении с участием учителей, а затем в вузе на конференции курса, который проходил практику.

Непрерывная педагогическая практика на любом этапе создает реальную возможность для студентов почувствовать себя в роли учителя, воспитателя, социального педагога или психолога, а также проверить правильность своего профессионального выбора.

Каждый преподаватель вуза, готовясь к занятиям, моделирует свой учебно-воспитательный процесс или фрагмент (часть) его. Разрабатывая педагогическую модель

учебного процесса, он отбирает содержание обучения по конкретной теме, руководствуется целями и задачами, опирается на принципы и функции обучения, определяет организационные формы, методы и средства, прогнозирует результат.

Ядром в данной модели является содержание обучения, систематизирующим элементом - цель-результат. Схематически педагогическую модель учебно-воспитательного процесса можно представить следующим образом (рис. 8).

Содержание обучения

Рис. 8

**Коллоквиум.** В арсенал учебной деятельности вуза включен коллоквиум. Но эта форма для решения задач обучения используется преподавателями относительно редко. Коллоквиум соединяет учебную и научную основы курса, создает предпосылки для развития дискуссионно-полемиических качеств, научной речи студентов. Основные функции коллоквиума - обобщающая и контрольная.

Каждая из форм организации учебно-воспитательного процесса в вузе, выполняет определенную роль, занимает свое место в профессиональной подготовке будущих учителей. Выбор той или иной формы организации обучения зависит от содержания учебной дисциплины, темы занятия и его цели. В свою очередь, форма и содержание занятия влияют на выбор методов и средств обучения.

Необходимо заметить, что в педагогике высшей школы нет ясности по поводу двух категорий - формы и метода организации учебно-воспитательного процесса. Так, например, лекция, рассказ, беседа, педагогическая игра трактуются и как форма обучения, и как учебный метод. Данный вопрос еще ждет своего решения.

Формы организации учебного процесса предполагают определенное количество и состав студентов; в зависимости от этого в вузе применяются массовые, групповые и индивидуальные формы занятий, а преподаватель выполняет разные функции: организатора учебного процесса, источника знаний и умений, консультанта, контролера, аналитика.

## 6. ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Различные подходы к организации процесса обучения.

2. Понятие «тип обучения» студентов и необходимость его научной разработки в педагогике высшей школы.

3. Характеристика различных типов обучения. Ключевое понятие: тип обучения.

В педагогике высшей школы, в существующих учебных пособиях не рассматривается и даже не поднимается проблема «типы обучения». А между тем выступления преподавателей и ученых-дидактов на научных конференциях, в педагогической печати свидетельствуют о наличии в образовательной практике вуза различных подходов к процессу обучения студентов, к их профессиональной подготовке. На это указывают и новые педагогические технологии, современные аудиовизуальные и компьютерные средства обучения, активно разрабатываемые в последние годы.

Научно-технический прогресс и развитие общества увеличивают объем научной информации, которой необходимо овладеть студенту - будущему специалисту, а временные параметры обучения ограничены. Как привести в соответствие с современными требованиями профессиональной подготовки названные и другие проблемы? Вопрос сложный, ждущий своего научного осмысления и решения.

Совершенно очевидно, что традиционный подход к обучению и сложившийся в рамках его традиционный тип обучения студентов сегодня не могут претендовать на монополию, так как не отвечают запросам общества и индивида. Именно поэтому в высшей школе все настойчивее проявляются различные взгляды и подходы, нередко диаметрально противоположные, к организации обучения студентов, их профессиональной подготовке. Многие из технологических разработок уже апробировано в сфере образовательной практики. Новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса, разнообразие суждений по существу вопроса все

настойчивее свидетельствуют о необходимости глубокого научного исследования в данной области — правомерности выделения на основе какого-либо ведущего признака (признаков) отдельных, своеобразных типов обучения.

Само понятие «тип обучения» в педагогике высшей школы является новым, и уже в связи с этим существует необходимость его разработки в науке. Что означает понятие «тип обучения»?

**Тип обучения** - педагогическая категория, указывающая на имеющиеся общие характеристики, которые позволяют выделить его в самостоятельный подход к учебно-воспитательному процессу.

Говоря о типах обучения, не следует думать, что они полностью автономны, отдельные элементы одного типа обучения могут воспроизводиться в другом. В учебно-воспитательном процессе современного вуза наиболее распространены следующие типы обучения: традиционный, проблемный, программированный, алгоритмический, дифференциальный, модульный, контекстный.

**Традиционное обучение.** Хотя опора на прогрессивные традиции не утратила своего значения, тем не менее этот тип обучения претерпел значительную трансформацию. Если прежде цель традиционного обучения состояла в том, чтобы вооружить студентов системой прочных научных знаний, умений и навыков, при этом опора делалась на память, твердое заучивание, запоминание готовых знаний, то теперь целевые границы этого типа обучения значительно расширились.

В чем смысл традиционного обучения сегодня? Обогащая студентов фундаментальными систематизированными научными знаниями, способствуя формированию у них необходимых умений и навыков, традиционное обучение содействует развитию логического мышления, аналитических способностей, пытливости и научной любознательности. Возрастает доля самостоятельной познавательной деятельности студентов, стремление и желание добывать новые научные данные, вести их поиск в течение жизни. В учебный процесс преподаватель вводит элементы проблемности, аудиовизуальные средства, новые дидактические методы, опирается на познавательную активность студентов, их интеллектуальную и эмоциональную сферы. Ведущее значение имеет мастерство преподавателя.

Основными формами этого типа обучения являются классическая лекция, семинар-дискуссия, практическое занятие.

**Проблемное обучение.** Проблемные вопросы поднимались еще в эвристических беседах Сократа, на занятиях в последующие периоды развития университетского и школьного образования. Но тем не менее прошли века, пока проблемное обучение сформировалось как самостоятельный тип учебно-воспитательного процесса.

Первыми обозначили и апробировали проблемный метод американские профессора. Во второй половине XX в. этот метод стал популярен в европейских вузах. Высоко результативная исследовательская работа в области проблемности осуществлена польским профессором В. Оконем, советскими учеными М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным, И.Я. Лернером, А.А. Вербицким. В настоящее время проблемность трактуется как подход к обучению.

По мнению А.М.Матюшкина, проблемное обучение вносит в процесс познания студентов поисково-исследовательский характер, развивает теоретическое мышление, формирует познавательный интерес к содержанию учебных предметов и профессиональной мотивации будущей деятельности специалистов.

Проблемное обучение опирается на определенные дидактические методы, с помощью которых на учебных занятиях можно реализовать поисково-исследовательские цели. И.Я.Лернер, например, выделяет в проблемном обучении проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы. Но методика проблемного обучения более разнообразна и включает диалогическое общение, выдвижение гипотез, проблемные вопросы, «аквариум», «мозговую атаку», сократовскую беседу, лабиринт и др.

Обучение становится проблемным тогда, когда в нем при отборе и изложении содержания учебного материала с помощью соответствующих методов реализуется принцип проблемности.

Для этого необходимо, по утверждению А.А. Вербицкого, учебный материал дидактически обработать и представить в виде учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи с противоречием в условии и завершается вопросом, который это противоречие объективирует. Обнаружение противоречия способствует возникновению проблемной ситуации. Она разрешается тогда, когда студенты находят ответ на поставленный вопрос.

Для управления мышлением студентов преподаватель заранее готовит систему информационных и проблемных вопросов, которые составляют своеобразный «инструментальный ящик». В зависимости от поставленной цели преподаватель извлекает из этого «ящика» необходимые вопросы и организует диалогическое общение. Оно должно быть построено таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам<sup>2</sup>.

Диалогическое общение преподавателя со студентами и студентов друг с другом может быть продуктивным при выполнении двух условий:

1) целеустремленно чередуются информационные вопросы, которые актуализируют имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению, и проблемные вопросы, которые указывают на существо учебной проблемы и на область поиска неизвестного ответа;

2) самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы стимулируется тогда, когда учебные проблемы по своей трудности доступны студентам, значимы для их интеллектуального и профессионального развития.

Проблемное развертывание содержания учебного материала обусловлено в значительной мере столкновением различных точек зрения, защитой их, доказательством верности или ошибочности суждений. Если проблемная задача оказывается сложной, успешному решению ее могут помочь выдвижение и проверка гипотез в процессе диалогического общения или внутреннего диалога.

Итак, проблема может быть дидактически оформлена в виде проблемных вопросов, задач, заданий, ситуаций, реализация которых стимулирует познавательную активность студентов, ориентирует на внутреннюю поисковую деятельность, помогает приобретению новых знаний, формирует умения видеть проблему и находить пути ее решения. Однако проблемное обучение не позволяет решить все задачи; кроме того, оно трудоемко, неэкономно по времени. В силу этого проблемный тип обучения не может носить сквозной характер, т.е. применяться на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

Программированное обучение. Оно получило статус самостоятельного типа обучения сравнительно недавно - в 50-е гг. XX в. Первыми исследователями этого типа стали американские педагоги и психологи Б. Скиннер, Д. Эванс, С. Прессли и др. Программированное обучение довольно быстро приобрело популярность, а идея обучения без преподавателя, с помощью машин, широко рекламировалась. Появилась опасность снижения уровня содержания обучения, его воспитательного смысла. Против неправильного понимания назначения программированного обучения пришлось выступить самим разработчикам этой идеи.

Для данного типа обучения необходимо разработать обучающую программу, в которой материал концентрируется небольшими дозами или, как говорят дидакты, «шагами», прогнозируется конечный результат, определяются средства для его достижения. Студенту предлагается задание по каждому «шагу». Если оно выполняется правильно, машина отмечает это, если же есть ошибка, происходит разъяснение ее и студент продолжает работу до получения правильного ответа. После выполнения одного задания он получает другое, т.е. продвигается дальше, параллельно усваивая новый материал. В процессе выполнения программы существует обратная связь - информация о ходе познавательной деятельности - как у студента, так и у преподавателя.

Не всякий учебный материал поддается программированию, а лишь тот, который имеет логико-математическую структуру. Данный тип обучения больше способствует формированию умений. Он повышает самостоятельность студентов, дает им возможность обучаться в

индивидуальном режиме, темпе. Но следует иметь в виду, что, выбирая правильный ответ, студент может опираться не на свои знания, а на догадку.

Программированное обучение имеет определенные достоинства, но оно не является универсальным и должно сочетаться с другими типами обучения.

**Алгоритмическое обучение.** Алгоритмизация обучения еще менее распространена, чем программирование. Этот тип обучения используется при изучении математических и лингвистических дисциплин, по гуманитарным предметам алгоритм применяется редко. Алгоритм — это жесткая схема выполнения практических и познавательных задач, которые принадлежат к одному и тому же классу. В алгоритме содержатся точные указания о последовательности действий или операций, т.е. создается своего рода модель, которая повышает скорость выполнения упражнений, решения задач.

Изучение математики, физики, электронно-вычислительной техники сопряжено с опорой на множество алгоритмов. Существует алгоритм пользования компасом в географии; морфологический разбор слова или грамматический разбор предложения по частям речи - не что иное как лингвистические алгоритмы.

Ценность данного типа обучения состоит в том, что он способствует повышению скорости, продуктивности учебного процесса, а также содействует развитию логического мышления.

**Дифференцированное обучение.** Выделение данного обучения в самостоятельный тип является дискуссионным. Одна группа дидактов считает, что дифференция должна быть присуща любому типу обучения; другая группа ученых и преподавателей, не отвергая подобный взгляд, все же считает возможным выделить теорию и практику дифференцированного обучения в самостоятельный тип.

В чем смысл дифференцированного обучения? В основе его лежит опора на индивидуальные особенности, возможности и способности студентов. Как известно, студенты отличаются друг от друга разным уровнем знаний и умений, отношением к учебному предмету и будущей профессии, способностями. Учесть эти различия при фронтальном обучении невозможно, а дифференциация открывает подобные возможности.

Методические подходы к дифференцированному обучению формируются с учетом содержания учебной дисциплины и рассматриваются частными методиками. Общепедагогические подходы основываются на дифференциации заданий с учетом их сложности и расширении самостоятельной работы студентов. Первое направление связано с таким подбором упражнений, задач, опытов, рефератов и других заданий, чтобы они были выполнимы разными группами студентов и при этом способствовали приобретению ими базовых знаний и умений.

Расширению самостоятельной познавательной деятельности студентов содействуют спецкурсы и спецсеминары, курсовые и дипломные работы, педагогическая и производственная практика, участие в исследованиях кафедры и др. Подобные формы учебной работы углубляют и расширяют круг знаний студентов с высоким познавательным потенциалом.

Дифференцированный тип обучения дает возможность одним студентам успешно выполнять учебную программу, другим - шире развернуть свои индивидуальные данные, свои способности. Дифференциация возможна по всем учебным дисциплинам и эффективна при условии, если носит сквозной характер.

**Модульное обучение.** Данный тип обучения возник в 60-е гг. XX в. в США, затем распространился в англоязычных странах Европы как результат поиска новых подходов к профессиональной подготовке специалистов. Первыми в Советском Союзе в разработку модульного обучения включились преподаватели Вильнюсского университета, Каунасского политехнического института и Института повышения квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства при Совете Министров Литвы. Наиболее активно и последовательно различными аспектами модульного обучения занимаются профессора Л. Йовайша и П. Юцявичене. Если разработки по модульному обучению в США имеют

практическую направленность, то исследования литовских ученых носят скорее теоретический характер.

Модульное обучение зародилось как альтернативное направление в учебно-воспитательном процессе. Как считает П. Юцявичене, модуль - это основное средство обучения. Он является законченным блоком информации, включает в себя целевую программу действий и методического руководства, обеспечивающих достижение поставленных целей. Модуль имеет определенную структуру, состоящую из обособленных элементов, что напоминает деление учебного материала на порции, «шаги» - части в программном обучении. Принципиальное различие состоит в том, что элементы (порции, «шаги») в программном обучении небольшие, они тесно связаны друг с другом, излагаются в порядке постепенного усложнения; а в модульном обучении каждый элемент независим, имеет определенную дидактическую цель, а содержание учебного материала обеспечивает ее достижение.

Формирование модуля специфично: на правой части листа представляется учебная информация - это учебный текст, на левой - методическая информация - руководство к обучению для студента и преподавателя. В отдельных случаях дается третий лист - консультация педагогу, если модуль готовится централизованно, а не самим преподавателем.

Создание модулей и модульных программ - трудный и сложный процесс. Возможны следующие пути внедрения модульного обучения: 1) преподаватель применяет подготовленные другими лицами модули, адаптируя их к конкретным условиям; 2) преподаватель самостоятельно разрабатывает модули для своих студентов. Малые единицы модуля могут группироваться в разные варианты.

Важными чертами модульного обучения являются: гибкость, свобода для самостоятельного изучения материала, активное участие студентов в педагогическом процессе, взаимодействие студентов в их совместной работе по сложным вопросам учебного материала. Модульное обучение создает реальные предпосылки для индивидуализации учебной деятельности.

Некоторые ученые (например, Е.С. Смирнов) группируют модули в конкретные блоки: методологический, теоретический, практический, социальный. В силу этого отдельно взятый модуль может обеспечить решение только конкретной группы задач. На наш взгляд, более перспективным является другой подход - разработка интегративных модулей, которые соединяют в себе методологические, теоретические, практические, методические вопросы обучения и профессиональной подготовки студентов.

**Контекстное обучение.** Стремление реформировать высшее образование, создать более современную систему обучения привело к появлению ряда новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, к профессиональной подготовке специалистов. Одним из них является контекстное обучение. Этот тип стал воплощением тех объективных тенденций, которые наметились в передовом педагогическом опыте.

Как известно, в организации профессионального образования существует противоречие, которое состоит в том, что формы организации учебной деятельности неадекватны формам профессиональной деятельности, что вуз стремится дать студентам высшее образование, недостаточно профессионально направленное. Поиски в области усиления профессионализации образования и привели к появлению контекстного обучения.

Контекстное обучение представляет собой исторически новое явление в образовании, не имеющее аналогов в традиционной педагогике, так как сочетает в себе учение и практическую деятельность, но они не представлены в чистом виде: с помощью системы форм и методов обучения создается контекст будущей профессиональной деятельности.

Учение в этом случае не замыкается само на себе - учиться для того, чтобы получить знания, - его возможности расширяются. Оно обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста.

«Такое обучение, - пишет А.А. Вербицкий, - в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание

будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, мы называем знаково-контекстным, или, для простоты, контекстным обучением».

Понятие «контекст» пришло в педагогику из лингвистики. Там оно означает относительно законченный в смысловом отношении отрывок из текста или речи, в котором выявляются смысл и значение входящих в него слов или предложений. Данное понятие еще не вошло в категориальный ряд педагогики и психологии, но многие ученые и преподаватели им уже оперируют (Е.Н. Панов, В.Ф. Ломов, П.Линдсей, А.А. Вербицкий). Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа является моделирование будущей профессиональной деятельности на языке знаковых средств. В модели должна быть представлена система профессиональных проблем, задач и функций. В педагогическом опыте существуют пути, формы, методы, которые лежат в основе контекстного обучения, т. е. имеют выраженную профессиональную направленность. К ним относятся: курсовые и дипломные работы по реальной тематике, профессиональные задачи, педагогические проблемные ситуации и ситуации профессионального действия, научно-исследовательская работа, педагогические и деловые игры, педагогическая и производственная практика. С помощью этих форм и методов обучения воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, отдельных ее фрагментов или частей, а студенты выполняют работу, которая имеет черты и учебного и профессионального характера.

Контекстное обучение, будучи новым, довольно интересным типом, концептуально и методически еще недостаточно разработано, в силу чего вызывает ряд сомнений. Бесспорно, вузовское обучение не должно ограничиваться чисто учебными задачами, решение которых не выходит за рамки познавательной активности и которые не приближают студентов к реальной профессиональной деятельности. Оно должно быть профессионально глубже направлено. Но не все учебные предметы поддаются контекстной аранжировке, а учебно-воспитательный процесс полностью профессионализировать невозможно, да и не нужно. В современных условиях необходимо добиваться в целесообразных пределах интеграции учебной, научной и профессионально-практической деятельности студентов - будущих специалистов.

Рассмотренные типы обучения охватывают большинство существующих в современном вузе подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Предложенная нами номенклатура включает как традиционные типы обучения, выдержавшие испытание временем, так и новые, возникшие и сформировавшиеся в XX в.; некоторые из них находятся еще в стадии формирования (модульное, контекстное). Кроме названных типов обучения, отдельные ученые выделяют еще развивающее, инновационное и игровое обучение.

Каждый из подходов к организации учебно-воспитательного процесса имеет определенные достоинства, тяготея к тому или иному учебному предмету, обнаруживает большую продуктивность. Учитывая это, не следует фетишизировать ни один тип обучения. Вместе взятые, они актуализируют развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, их аналитическое мышление, обогащают учебно-воспитательный процесс применением аудиовизуальных и других технических средств, обеспечивают интеграцию учебной, научной и профессиональной деятельности студентов.

## 7. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

1. Роль учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов в профессиональной подготовке специалистов.

2. Сходство и различия УИРС и НИРС.

3. Виды и формы УИРС и НИРС.

Университет базируется на двух равнозначных ведущих видах деятельности: образовательной и научной. Статус университета в мире образования и науки определяется по

фундаментальности научных исследований. Новые университеты, преобразовавшиеся из институтов в 90-е гг. XX в., еще не осознали в полной мере данный факт. А между тем университет сможет создать сильное образование в том случае, если изменит отношение к науке.

В современных условиях студенты принимают участие в исследованиях двух типов: учебных и научных. Между ними есть сходства и различия. Общее заключается в том, что по своему характеру оба типа исследований являются научными. Но они играют разную роль в жизнедеятельности вуза, различаются способами организации, отношением студентов, массовостью. Значимость учебных и научных работ определяется глубиной проведенного исследования, весомостью теоретических материалов и практических выводов.

**Учебно-исследовательская работа студентов.** Предусмотрена учебным планом вуза, осуществляется преимущественно на старших курсах, носит обязательный характер, оценивается по пятибалльной системе. В вузах приняты следующие формы УИРС:

- курсовые работы;
- дипломные работы;
- УИРС (в отдельных вузах).

Курсовые работы чаще всего выполняются на III—IV курсах по ведущим учебным дисциплинам. Это фактически первое научное исследование самостоятельного характера, которое может иметь теоретический или опытно-экспериментальный характер. Если студент с I курса работает в одном из научных кружков, то тема его кружковой работы может трансформироваться в учебную курсовую работу. В этом случае курсовая работа приобретает более стабильный и фундаментальный характер. Студенты выполняют этот вид УИРС под руководством преподавателей, которых назначают соответствующие кафедры. Они же создают небольшие комиссии для защиты курсовых работ. Выполняя курсовое исследование, студенты учатся работать с научной литературой, изучать разработанность и освещенность избранной проблемы. По отдельным учебным дисциплинам подготовка курсовой работы сопряжена с приобретением умений самостоятельной работы с аппаратурой, приборами, оборудованием, материалами.

Учебно-исследовательская работа студентов носит разный по содержанию и значимости характер. В ряде случаев курсовая работа становится разделом или параграфом дипломной работы, дает импульс для продолжения исследований на более высоком уровне. Дипломные работы в некоторых вузах не являются обязательной формой УИРС, т. е. в соответствии с требованиями специальности они могут не выполняться, а заменяться государственным экзаменом. В то же время в технических вузах в учебный план в обязательном порядке заложены и подготовка дипломного проекта, и сдача по этому же учебному предмету государственного экзамена.

Выпускающая кафедра назначает преподавателей для научного руководства дипломниками. Они помогают студентам в выборе темы, разработке структуры дипломной работы, определении научного понятийно-терминологического аппарата, разработке плана (программы) проведения дипломного исследования. Тема дипломной работы и научный руководитель утверждаются соответствующей кафедрой, а также советом факультета. Выполнение дипломной работы осуществляется, как правило, за два-три года и может быть представлено в виде ряда этапов:

- подготовка к исследованию;
- проведение исследования;
- анализ и обработка результатов исследования;
- написание, литературное оформление работы;
- защита дипломной работы.

Принципиальное значение имеет подготовительный этап: студенты должны определить актуальность темы, ее значение для науки и необходимость для практики, обосновать правомерность выбора. Затем они формулируют цель исследования, определяют его объект и

предмет, выдвигают гипотезу и задачи исследования. После этого необходимо отобрать методы, определить базу и разработать программу исследования.

Подготовленная дипломная работа проходит рецензирование, предварительную апробацию (предварительную защиту) и по решению кафедры допускается к защите. Сама процедура защиты осуществляется в государственной экзаменационной комиссии на открытом заседании.

Иногда материалы дипломной работы внедряются в практику. Это свидетельствует о высоком уровне проведенного студентами исследования и о его научно-практической значимости. Но в своем большинстве дипломные работы не предполагают получение значительных научных достижений. Это объясняется тем, что сроки написания дипломной работы относительно невелики, кроме того, студенты еще не готовы к проведению глубокого научного исследования. Но если при подготовке дипломной работы студенты опираются на свою научную деятельность в кружках или на курсовую работу, их научные возможности расширяются.

Переход многих вузов, особенно педагогического профиля, на университетскую модель обучения закономерно ведет к повышению статуса дипломной работы. Требования к этой форме УИРС, их исполнителям и руководителям будут возрастать. Становится необходимым введение в университетах спецкурсов или спецсеминаров типа «Методология и методика научного исследования». Как показывает практика, там, где подобная работа уже проводится, она обеспечивает более глубокую подготовку студентов к проведению УИРС.

**Научно-исследовательская работа студентов.** В отличие от УИРС этот тип исследования не имеет обязательного характера, может осуществляться на добровольной основе с I курса. Студенты, занимающиеся научной деятельностью, объединяются в студенческое научное общество (СНО). Это центр и организатор работы со студентами в данном направлении. СНО осуществляет наблюдение и контроль за работой научных формирований, готовит и проводит массовые научные мероприятия - конференции, семинары, олимпиады, научные школы и т. д.

Научное руководство всеми формами НИРС осуществляют преподаватели вузов. Они формируют научные кружки и клубы, определяют их проблематику; отбирают и рецензируют студенческие доклады на научные конференции, семинары, симпозиумы; руководят секциями и дискуссиями; помогают студентам овладеть методами научного исследования, вести эксперимент; готовят сборники научных работ студентов.

Обычно студенты группируются вокруг ведущих преподавателей кафедр начиная с I—II курсов. Они включаются в исследование темы своего руководителя. Так создается научная школа, в которой могут участвовать студенты разных курсов, а также магистранты и аспиранты.

В современном университете функционируют различные формы НИРС:

научный кружок;

научный клуб;

студенческая научная лаборатория;

научные конференции, семинары, симпозиумы;

олимпиады по учебным дисциплинам;

конкурсы студенческих научных работ;

летние научные школы;

студенческие конструкторские бюро;

хоздоговорные темы исследований. Наиболее распространенной и стабильной формой является научный кружок по определенному предмету. Кружки создаются по решению кафедры, ими руководят доценты или профессора. В кружок могут входить студенты разных курсов при условии понимания и освоения его проблематики, но задания они выполняют различной сложности. Одни пишут творческие педагогические эссе, другие готовят научные рефераты, третьи осуществляют экспериментальную работу, четвертые делают доклады об итогах научных исследований. Постепенно студенты овладевают различными гранями научного поиска.

Научные исследования способствуют развитию самостоятельности, креативности, аналитического мышления студентов. УИРС и НИРС обладают большими возможностями в формировании творческой личности будущего учителя, любого специалиста. Те студенты, которые постоянно участвуют в различных формах НИРС, затем становятся магистрами и аспирантами, продолжают научные исследования.

Одно из принципиальных отличий вуза от школы состоит в том, что студенты занимаются учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой. Если первая включена в учебный план, носит обязательный для всех студентов характер и оценивается по пятибалльной системе, то вторая является добровольной. Формы УИРС predetermined учебным планом по специальности, формы НИРС довольно разнообразны и определяются соответствующей кафедрой. Содействуя развитию научного потенциала личности студентов, УИРС и НИРС благодаря реальной проблематике одновременно обеспечивают профессиональную направленность подготовки специалистов.

Требования к УИРС и НИРС в условиях университетского образования повышаются, что, в свою очередь, требует от профессорско-преподавательского состава и руководства научными исследованиями студентов и повышения собственного научного потенциала.

## ГЛАВА 3

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

#### 1. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

1. Сущность воспитания в педагогическом вузе.
2. Концептуальные основы, воспитания студентов.
3. Воспитание и социализация личности.
4. Основные направления воспитания.
5. Философия воспитания.

#### **Ключевое понятие: воспитание.**

Условно формирование личности специалиста, его развитие и воспитание можно подразделить на три этапа: 1) довузовский; 2) период обучения в вузе; 3) послевузовский. Каждый из этапов имеет свои особенности и продолжительность. На первом этапе решающую роль играют семья и организованные формы воспитания, которые обеспечивают специалисты, педагоги-профессионалы. На втором этапе влияние семьи несколько ослабевает, организованное воспитание становится не столь широким, но более интенсивным, усиливается роль самовоспитания, повышается воздействие на личность студенческого коллектива, воспитание приобретает черты профессиональной направленности. Третий этап характеризуется преимущественно самовоспитанием, влияние извне ослабевает, усиливается внутреннее воздействие индивида на самого себя, происходит как бы шлифовка, изменение строя личности, системы ценностей и отношений. Если первый этап охватывает около 18 лет, второй — 5, то третий - всю жизнь после завершения вузовского образования.

Молодежь поступает в вуз, пройдя значительный путь становления, формирования различных качеств, развития способностей, социализации. У студентов первого курса уже сформированы основы мировоззрения и нравственные устои, эстетические вкусы и идеалы, привито определенное отношение к труду, они развиты физически. Но путь становления личности, формирования всех ее качеств еще не завершен.

Студенческие годы - это период, когда особенно интенсивно, как бы ускоренными темпами, происходит развитие и воспитание, становление личности, профессиональная подготовка будущих специалистов. Это сензитивный период для развития интеллекта, пересмотра и отработки системы ценностей, укрепления здоровья и физических сил. Преподаватели, работающие в вузе, должны хорошо представлять себе особенности и возможности данного периода в жизни студентов, в их профессиональном и гражданском становлении, а также свою роль в этих процессах, в частности в решении задач воспитания.

**Воспитание** - это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Воспитание - сложный педагогический процесс, связанный с деятельностью субъектов этого процесса, с их активностью. Он предполагает изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование. В нем принимает заинтересованное участие студенческий коллектив.

На каких методологических идеях целесообразно строить программу воспитательной работы с будущими учителями? Разрабатывая ее, необходимо исходить из специфики конкретного коллектива студенческой группы, курса, факультета, опираться на конкретные цели и задачи. Но существуют и общие концептуальные положения, ориентация на которые способствует повышению продуктивности воспитательного процесса.

1. Преподаватели вузов делятся на три категории. Одни вообще отрицают необходимость специально организованной воспитательной работы со студентами. Другие полагают, что она должна осуществляться в процессе обучения в соответствии с воспитывающей функцией. Третьи считают, что в условиях вуза есть необходимость в такой работе, так как учебный

процесс не дает возможности решить многие задачи воспитания. Подобные подходы существовали еще со времени создания университетов в России, но первоначально преобладала первая и вторая точки зрения. Выделение в середине XIX в. в педагогической науке категории «воспитание» постепенно привело к переосмыслению ее и в образовательной практике.

Внеаудиторная воспитательная работа со студентами должна восприниматься как самостоятельная категория, связанная с учебным процессом. Воспитание и обучение имеют общую цель - формировать личность будущего учителя-профессионала. Но воспитание не продолжает учебный процесс, его нельзя сводить к дополнительным занятиям. Оно лишь опирается на общую с обучением цель и призвано своим содержанием, методами и организационными формами реализовать собственную цель, содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств. Воспитание содействует становлению человека. Одновременно оно решает дополнительную задачу - постепенно готовит будущих учителей к организации воспитательной работы в школе, а куратор, если он есть, своей деятельностью помогает осознать роль и значение классного руководителя.

2. Воспитательная работа в вузе, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью - разностороннее развитие личности будущего учителя с опорой на ее индивидуальность. Частично эта цель реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учебных планов и программ, спецификой его организации. А внеаудиторная воспитательная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели, которая фактически представляет сложный целевой комплекс, состоящий из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей (рис. 9). Их реализация способствует разностороннему развитию личности студентов.

#### **Формирование разносторонне развитой личности**

Каждый человек, самобытен, по-разному воспринимает и персонифицирует социальный опыт, внешние влияния, отношения с субъектами воспитательного процесса, каждый имеет разный «прирост» в развитии и воспитании, участвуя в одной и той же деятельности. И данное положение является важной детерминантой, требующей превращения студентов в активных субъектов воспитания.

5. Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, может быть, выполняя иные функции.

Важными элементами воспитательной системы вуза (факультета) являются деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат (или «дух», говоря словами К.Д. Ушинского). Это положение фактически не является новым; в любом учебном заведении можно обнаружить названные элементы: студенты общаются друг с другом и преподавателями, участвуют в различных видах деятельности, в процессе чего расширяется их сфера познания. Но вопрос в том, как они используются, какое их педагогическое сопровождение. В условиях вуза деятельность студентов и общение не всегда носят воспитывающий характер, преследуют собственные цели (что-то собрать, построить, вымыть, организовать), а воспитание и развитие личности при этом как цель не ставится. Но они частично происходят стихийно, носят сопутствующий характер. В воспитывающей деятельности имеются две цели - «цель дела» и «цель воспитания», которые взаимодействуют, при этом доминирует либо одна, либо другая в зависимости от организации и содержания деятельности.

Педагогический микроклимат пока не стал одним из ведущих средств воспитания, формирования личности будущего учителя. Как свидетельствует история педагогики и образования, педагогическому «духу» или микроклимату учебного заведения, большое внимание уделяли К.Д. Ушинский, В.Н. Сорока-Росинский, И.Ф. Сवादковский, А.С. Макаренко и многие другие энтузиасты авторских систем воспитания и добивались создания благоприятных условий, а затем и хороших результатов воспитания.

6. В условиях вуза воспитание раскрывает свои потенциальные возможности не полностью, в силу этого оно используется не в полной мере для достижения поставленных целей. Причина данного явления заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани. Функции воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Это не означает, что в любом акте, фрагменте воспитания должны быть обязательно реализованы в полной мере все функции. Процессу воспитания студентов присущи следующие функции: воспитывающая, развивающая, познавательно-образовательная, коммуникативная, организаторская, профессиональная. Определяющей, системообразующей выступает воспитывающая функция.

Система функций воспитания взаимосвязана с процессом целеполагания, который обуславливает выделение конкретных функций и опору на них в конкретном фрагменте воспитательной деятельности. Знание и понимание функций помогает организаторам воспитания полнее использовать его возможности при планировании, моделировании, организации, педагогическом анализе воспитательного процесса.

7. Закрепившаяся документально и в общественном представлении основная функция высшей школы - профессиональная подготовка специалистов - способствовала утверждению узкого одностороннего подхода к формированию личности студента. Но в реальной жизни каждый человек занимается не только профессиональной деятельностью. В силу этого более оправданным и целесообразным является системно-ролевой подход к воспитанию студентов.

Данный вопрос поднят Н.М. Таланчуком относительно школьников в конце 80-х гг. XX в., но с тех пор более обстоятельного развития не получил.

Сама жизнь наградила человека четырьмя основными ролями: человек - как социальное существо, семьянин, гражданин, профессионал. Освоение их происходит постепенно, по мере мужания и социализации, вхождения в те или иные коллективы. Основную нагрузку в освоении ребенком, подростком, затем молодым человеком системы разных ролей берет на себя семья, частично школа и вуз. Особенность их деятельности в данном направлении состоит в том, что осуществляют они ее чаще всего стихийно, не ставя перед собой задачу системно-ролевого подхода к формированию личности развивающегося и взрослеющего человека.

Высшая школа может помочь каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действительную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду. Если в качестве одной из целей воспитания выдвинуть системно-ролевой подход, то оно приобретает новое звучание, наполняется дополнительным смыслом и содержанием, в значительной мере переструктурируется. И тогда критериями воспитанности студентов становятся показатели их готовности и способности выполнять различные социальные роли.

8. История развития цивилизации свидетельствует, что с античных времен нравственное начало имело большое значение для жизнедеятельности народов и государств, нередко способствуя их расцвету или падению. Эта закономерность подтверждается современным состоянием общества, его общим кризисом. И именно сегодня особенно актуальной становится проблема профессиональной нравственности специалиста, а педагогическая нравственность приобретает статус одной из фундаментальных, концептуальных идей и должна занять свое место в комплексе воспитательной деятельности вуза.

Педагогическая нравственность формируется на основе системы ценностей и духовно-нравственных качеств личности студента — будущего педагога. В числе приоритетных необходимо выделить следующие элементы этого образования:

- аксиологическое восприятие педагогической деятельности;
- профессиональную честь и достоинство;
- любовь к детям, уважение их личности;

- объективность в оценке школьников, их действий, поступков, особенно в конфликтных ситуациях;

- принципиальность и доброжелательное отношение к учащимся;
- педагогический оптимизм и гуманизм, основанный на эмпатии;
- готовность к преодолению трудностей в профессиональной деятельности.

Нравственные ценности и качества связаны между собой. Благодаря им у студентов формируется привычка к личной ответственности за школьников, за выполнение профессиональных обязанностей.

9. Воспитание как процесс безгранично и бесконечно. Взяв точку отсчета со дня рождения ребенка, оно затем будет сопровождать его всю жизнь, оказывая на него то или иное влияние. Именно поэтому очень важно у студентов в период обучения в вузе заложить стремление и потребность в самовоспитании.

В 1999 г. Министерство образования утвердило «Концепцию воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», которая определяет стратегию, тактику, содержание и технологии воспитательной деятельности в современных условиях. Цель концепции воспитания состоит в формировании социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Задачами концепции воспитания являются:

- моральное развитие личности;
- формирование патриотизма и гражданственности;
- развитие самосознания;
- формирование трудовых и жизненных навыков;
- формирование ответственного поведения;
- формирование здорового образа жизни;
- развитие эмоциональной сферы личности;
- развитие чувства красоты;
- развитие экологической ответственности.

В концепции излагаются приоритетные принципы, основные функции, ведущие направления воспитания, которые определяют его содержание. В числе институтов воспитания названы: семья, учреждения образования, молодежные организации и объединения. Завершается концепция рассмотрением условий ее эффективного использования в процессе воспитания.

На основании концепции вуз или его структурные подразделения разрабатывают программу воспитательной работы со студентами, учитывая собственные традиции, особенности вузовской жизни, уровень развития студенческого коллектива, активность студенческих общественных организаций, деятельность органов самоуправления. Программа воспитания носит долговременный характер -4-5 лет. Она включает основные направления, содержание, формы и методы взаимодействия со студентами, их деятельности и служит основанием для разработки планов воспитательной работы, как правило, на один учебный год - в масштабе вуза, факультета, академических групп.

Воспитательный процесс осуществляется в соответствии с целевым комплексом (рис. 10). Избранные конкретные цели определяют содержание воспитания, его направленность и составные части. ИВ воспитательном процессе любого вуза выделяются следующие направления (составные части): политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, экологическое, правовое, физическое. Воспитательный процесс не является простой суммой составных частей, они взаимосвязаны, переплетаются в жизнедеятельности вуза, взаимодействуют, нередко дополняют друг друга. В этом процессе формируется целостная личность будущего учителя.

Воспитание связано с формированием у студентов взглядов, убеждений, качеств, ценностей, отношений, способностей. Это наиболее значимые структурные компоненты личности, которые являются ее принадлежностью и сопутствуют ей везде - в учебе, деятельности, общении, поведении.

Предложенная модель дает схематическое представление о структуре воспитательного процесса в вузе: его субъектах, их деятельности, основных направлениях, возможном результате.

Развитие и становление личности будущего учителя осуществляется под воздействием воспитания, социального и биологического факторов. Благодаря действию социального фактора в процессе воспитания осуществляется социализация личности, адаптация к жизни в обществе. Студенты осмысливают готовые формы и способы социальной жизни и опыта, осваивают нравственные ценности, формируют социальные и духовные взаимоотношения с людьми. Этому процессу помогает ориентация на выполнение многих социальных ролей.

Биологический фактор в вузе незаслуженно забыт. Между тем наследственная основа, особенности психической системы, анатомо-физиологическая структура, трансформация индивидуальных задатков в способности имеют немаловажное значение для становления учителя и продуктивности педагогической деятельности.

Следовательно, для полноценного развития личности студента в процессе организованного воспитания необходимо опираться на социальный и биологический факторы.

**Теория и методика обучения** разрабатываются длительное время. Имеются фундаментальные труды и методические пособия почти по всем аспектам обучения. Однако теория и методика воспитания студентов не были предметом пристального внимания ученых, им еще предстоит пройти путь исследования. В настоящее время в поле научного исследования находятся теоретические и методологические вопросы воспитания в условиях вуза, их философского осмысления. Накоплен значительный банк данных, позволяющий не только выделить соответствующий раздел в педагогике, но и выделить философию воспитания в самостоятельную дисциплину, которая является промежуточной между философией и педагогикой.

**Основное назначение философии воспитания** - анализ воспитательной реальности на фоне общих проблем человеческого бытия и осмысление педагогических теорий воспитания. Философия воспитания раскрывает понятие «воспитание» и его сущность, анализирует цели воспитания в историческом плане, рассматривает трактовку ценностей в различных философских системах, выявляет связи между развитием общества и воспитанием, между передачей культурного наследия из поколения в поколение и подготовкой индивида к полноценной жизни в обществе. В рамках данной дисциплины исследуются вопросы: взаимосвязь между развитием философской мысли и становлением педагогических концепций, всестороннее их оценивание; развитие философско-педагогического мышления, переосмысление педагогических ценностей; обеспечение новых перспектив в развитии педагогической науки на основе методологического разнообразия в проведении исследований.

Ученые, занимающиеся разработкой философии воспитания, концентрируют внимание на проблеме духовно-нравственных ценностей, их осмыслении на фоне быстро меняющегося мира, поиске их философской сущности. При этом делается акцент на вечные общечеловеческие ценности: счастье, веру, надежду, совесть, честь, достоинство, любовь, рассматривается их значение в системе воспитания.

Философия воспитания ориентирует педагога-практика на творческое осмысление собственного опыта, на сознательный выбор той или иной концепции воспитания и оказывает ему помощь в этом деле. Она стремится быть надежной основой при поиске научной истины.

Условно названный нами второй этап формирования личности специалиста - период обучения в вузе - является непродолжительным, но чрезвычайно важным. На этом этапе несколько ослабевает роль семьи, организованное воспитание становится не столь широким, но более интенсивным, усиливается роль студенческого коллектива и самовоспитания, воспитание приобретает черты профессиональной направленности.

Для более высокой продуктивности воспитания студентов важно, чтобы оно опиралось на определенную концепцию. Она позволяет обозначить целевой комплекс, выделить основные принципы, систематизировать процесс воспитания.

При организации воспитания студентов необходимо учитывать и использовать социальный и биологический факторы развития личности студента, благодаря чему формирование личности приобретает индивидуализированный характер.

Взаимодействие субъектов воспитательного процесса - преподавателей и студентов, студенческих общественных организаций, органов самоуправления - еще более значимо, чем при организации обучения. Без взаимодействия процесс воспитания может приобрести формальный характер, между преподавателями и студентами могут возникнуть барьеры непонимания. Воспитание происходит тогда, когда личность изменяется, приобретает нечто новое, совершенствуется, продвигается вперед. Оно связано с формированием убеждений, качеств, ценностей отношений, способностей — основных компонентов в структуре личности.

Активно развивающаяся философия воспитания, анализирующая и осмысливающая воспитательную роль на фоне общих проблем человеческого бытия и педагогические теории воспитания, ориентирует преподавателей на творческое осмысление собственного опыта, на сознательный выбор определенной концепции воспитания.

Мысль К.Д.Ушинского о том, что «искусство воспитания имеет особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным - даже легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически», не потеряла своей актуальности и в настоящее время.

## 2. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Общее представление о закономерностях и принципах воспитания.

2. Характеристика принципов воспитания студентов.

3. Внутреннее единство целей, принципов, содержания, средств воспитания.

Ключевые понятия: закономерности, принципы воспитания.

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам. Они оказывают влияние на содержание воспитательного процесса, выбор форм и методов, позицию субъектов этого процесса - преподавателей и студентов. Закономерности воспитания - категория более стабильная и устойчивая, чем принципы воспитания.

Закономерности воспитания - это существенные, устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.

Категория «закономерности воспитания» не разработана на теоретическом уровне не только в педагогике высшей школы, но и в общей педагогике. Тем не менее попытаемся выделить основные закономерности, присущие воспитательному процессу в вузе.

Направленность воспитания, его цели и содержание, нравственно-эстетические ценности всегда предопределяются обществом, господствующим классом или партией. Даже в условиях плюрализма концепций воспитания, будучи необходимым обществом, оно по принципиальным позициям не имеет существенных различий с государственными установками по вопросам воспитания молодежи. •

Воспитание органически связано с обучением студентов. Оно опирается на общую цель формирования личности конкретного типа. Значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения. Воспитание осуществляется в основном одними и теми же лицами - субъектами этого процесса, протекает в тех же коллективах. Но оно не повторяет учебные задачи.

Воспитание в вузе профессионально направлено. Процесс его организации пронизывает идея подготовки молодого специалиста определенного типа, такого учителя, который нужен обществу, школе, детям. Профессиональная направленность воспитания выражается прежде всего в формировании у студентов педагогической направленности и отношения к педагогической деятельности как к ценности.

Воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности студента. Он проявляется в единстве воздействия на все сферы индивида - интеллектуальную,

эмоционально-волевою, физическую, - с одной стороны; в единстве целей, усилий, действий педагогического и студенческого коллективов, общественных организаций, семьи и самих студентов - с другой. И если порой проявляется или обнаруживается несогласованность действий субъектов воспитательного процесса, она не носит стабильного характера и со временем в воспитании начинает действовать закономерная тенденция к единству, гармонии, согласованности педагогических усилий.

Воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало в студенте. В силу этого важно хорошо изучить каждого студента, узнать его сильные и слабые стороны, качества, чтобы оказывать влияние на развитие одних из них и вместе со студентами нейтрализовать, ослабить, перестроить другие. Если придерживаться противоположной точки зрения, то тогда становится бессмысленной организация воспитательного процесса.

Результативность воспитания повышается, если оно опирается одинаково активно на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность студента, на единство слова и дела. Они избираются организаторами и участниками воспитательного процесса, в тех или иных случаях, предпочтение может быть отдано словесным формам или деятельности студентов в зависимости от конкретной задачи, обстоятельств, педагогической ситуации.

В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности студента тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания. Сопротивление чаще всего проявляется на начальном этапе воспитания, но может продолжаться в течение всего процесса воспитания. И тем сильнее оно будет, чем менее близки студенту цели воспитания, не соответствующие его интересам, потребностям. Выдвижение таких целей, которые совпадали бы с усилиями студента, осознавались и воспринимались им, снижает внутреннее его сопротивление, делает процесс воспитания персонифицированным, более продуктивным.

Закономерности воспитания, несмотря на свою устойчивость, все же динамичны. Их изменение (одни перестают оказывать влияние на процесс воспитания — как бы отмирают, другие появляются) осуществляется по мере изменения самого воспитания, его целей, социальной сущности, содержания. На базе закономерностей формируются принципы воспитания. На определенном этапе развития воспитательной реальности многие принципы становятся закономерностями. Закономерности объективно оказывают влияние на педагогическую деятельность любого преподавателя вуза, что повышает ее результативность. Что же касается принципов воспитания, то каждый преподаватель, опираясь на принципы, выделенные педагогией высшей школы для данного периода, формирует свою систему ведущих идей, которая служит теоретико-концептуальной основой практической деятельности, обуславливая ее характер. Таким образом, закономерности и принципы воспитания хотя и близки, но являются разными самостоятельными педагогическими категориями.

**Принципы воспитания** - это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направленность, содержание, выбор методов, средств и форм.

Принципы воспитания определяющим образом влияют на позицию субъектов воспитательного процесса - преподавателей и студентов. Это не умозрительная категория. Они ставят перед преподавателями, организаторами воспитательного процесса конкретные цели и задачи.

Проблема принципов воспитания педагогией высшей школы не решена. В силу этого авторы учебных пособий по данной дисциплине проявляют различные подходы к систематизации принципов воспитания или вообще не выделяют и не рассматривают данную категорию.

Наши исследования в области педагогического образования, теоретический анализ существующих в педагогике подходов к проблеме, собственная педагогическая деятельность дают основание построить гуманистическую систему принципов воспитания студентов.

1. Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса.
2. Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.
3. Гармонизация личных и общественных интересов.
4. Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества.
5. Воспитание личности в коллективе.
6. Природосообразность воспитания.
7. Уважение личности студента.
8. Воспитание в деятельности и общении.

1. Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса.

Процесс воспитания студентов должен носить целенаправленный характер (цель определяет направленность и содержание деятельности педагога). Данный принцип направлен против стихийности в процессе воспитания, он связывает начало этого процесса с его результатом. Целенаправленность помогает педагогу и другим организаторам воспитания видеть ясную перспективу в своей работе.

**Ведущая цель воспитания** - разностороннее развитие личности с опорой на ее индивидуальность - реализуется через конкретные цели более узкой значимости, им должны подчиняться все мероприятия, вся деятельность студентов. Идейность в нашей трактовке органически связана с целенаправленностью. Она предполагает, что процесс воспитания опирается на определенную систему идей, контактирующих с целями воспитания. Каждое отдельно взятое мероприятие и весь процесс воспитания должны носить высоко гуманистический характер, ориентироваться на высокие нравственные идеалы и ценности человека, педагога. Целенаправленность и идейность воспитательного процесса способствуют тому, что студенты обнаруживают более высокую гражданскую и социальную зрелость.

2. Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.

В 80-90-е гг. XX в. не утихали дискуссии о том, какому фактору отдать предпочтение - общечеловеческому или национальному. Существовало два подхода во взглядах на данный вопрос, которые попеременно оказывали влияние на содержание воспитательного процесса. Сторонники одного подхода культивировали в работе со студентами приоритет общечеловеческих ценностей, сторонники другого - утверждали приоритетное значение национальных ценностей.

Если проанализировать те ценности, которые значимы для всего человечества, то станет очевидным, что они также важны и для конкретных народов любой страны. Например, сохранение мира на земле, уважение народа-соседа, его страны, высокая миссия образования и науки, сохранение экологически чистой среды и т.д.

Бесспорно, у каждого народа есть свои национальные ценности, которые для других стран могут не иметь значения. Но это не меняет принципиального подхода к данному вопросу. Наиболее гуманным и перспективным нам представляется подход, основанный на гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей.

Опора на принцип гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей вносит в содержание воспитательного процесса высокий нравственный смысл: правильное понимание интересов конкретного народа, их взаимосвязь и взаимозависимость с интересами других народов и интересами человечества.

3. Гармонизация личных и общественных интересов.

Длительное время в советской педагогике культивировался принцип приоритетности общественных интересов, который оказал существенное воздействие на формирование сознания и нравственного кредо не одного поколения молодежи. Но уже в 70-е гг. XX в. в философии и педагогике появились работы, поставившие под сомнение правомерность и целесообразность постановки общественных интересов превыше всего, так как подобный подход ущемляет интересы личности, делает ее жизнь духовно не полной.

В 80-90-е гг. наукой сформирован и начал доминировать в практике образования и воспитания принцип приоритета человеческого фактора, который на первый план выдвигал интересы личности, общество же с его проблемами во внимание не принималось, как бы перестало быть в поле зрения индивида. Этот принцип оказал влияние на формирование определенного типа молодых людей, в основе деятельности которых лежало стремление к личному благополучию, личному успеху.

Оба принципа являются диаметрально противоположными, и, как свидетельствует жизнь, они сыграли скорее отрицательную роль в воспитании молодежи, в том числе и студентов.

Истина лежит посередине. Если за основу воспитания взять принцип гармонизации личных и общественных интересов, то оно будет влиять на формирование студентов, заботящихся об отечестве, в котором они живут, и одновременно проявляющих внимание к себе и другим людям, разумно сочетая свои интересы с интересами своей страны, общества.

4. Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества.

Данный принцип выделен и сформулирован на основе соответствующей закономерности советской педагогики. В средневековом университете он не имел бы смысла, так как социальная практика ожидала специалиста, учителя другого типа.

Этот принцип предполагает, чтобы воспитание своим содержанием было сориентировано на современную социально-политическую действительность. Это значит, что в воспитательном процессе необходимо учитывать те события, факты общественной значимости, которые происходят в реальной жизни, не отгораживаться от острых и сложных событий или процессов, обсуждать их со студентами, вместе вырабатывать свое отношение к ним, правильное восприятие и понимание.

Систематическая ориентация на данный принцип создает реальные предпосылки для того, чтобы студенты научились самостоятельно, глубоко разбираться в явлениях социально-политической жизни, обладали достаточно высоким уровнем развития политической культуры, гражданской зрелости.

5. **Воспитание личности в коллективе.** Проблема коллектива и личности, их взаимодействия появилась еще в средневековье, но как научный принцип была выделена, сформулирована и обоснована в советской системе воспитания. Как известно, человек нормально формируется и развивается в коллективе себе подобных людей, благодаря общению и человеческим контактам он становится личностью.

В студенческом коллективе возможна организация различных видов деятельности: трудовой, политической, эстетической, экологической, спортивной.

В студенческом коллективе формируются разнообразные отношения между его членами: деловые, ролевые, межличностные отношения дружбы, симпатии, товарищества, любви.

В студенческом коллективе формируется и проявляется общественное мнение, которое регулирует взаимоотношения между студентами, влияет на их действия и поступки, нравственный микроклимат в самом коллективе. Сплоченный коллектив является той жизненно важной средой, в которой раскрывается каждый студент. В коллективе возможно формирование гармонии личных и общественных интересов. Сплоченный и развитый коллектив становится активной силой в воспитании студентов, именно поэтому столь велико значение данного принципа.

#### **6. Природосообразность воспитания.**

Принцип природосообразности был выдвинут и обоснован Я.А.Коменским. Вполне понятно, что за четыре столетия он трансформировался. В настоящее время данный принцип предполагает, что воспитание опирается на взаимосвязь индивидуально-природных, наследственных особенностей и социокультурных процессов, что организаторы воспитания учитывают природные задатки и способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов.

Индивидуальная работа со студентами на основе этого принципа должна осуществляться в общем коллективном процессе воспитания, на фоне современных социокультурных тенденций и одновременно сочетаться с персональным влиянием на студента с определенными частными целями.

Индивидуальные особенности и интересы студентов могут быть продуктивно реализованы, если организаторы воспитания хорошо изучат студентов, будут знать их потребности, склонности, способности и творческие и организаторские возможности.

Этот принцип ориентирует не только на знание студентов, но и на развитие их качеств, способностей, умений, на внесение индивидуальных коррективов в процесс воспитания в вузе. Он требует отказа от уравнительного подхода, предполагает разнообразие мероприятий и деятельности студентов.

Индивидуализация воспитания должна способствовать включению каждого студента в коллективную деятельность, развитию их активности. Индивидуальный подход необходимо проявлять по отношению ко всем студентам.

#### **7. Уважение личности студента.**

В интерпретации А.С.Макаренко этот принцип звучал так: как можно больше уважения и требовательности к человеку.

Уважение основано на признании в студенте личности и связано с объективным и доброжелательным отношением к нему. При наличии нормальных объективных взаимоотношений между преподавателями и студентами воспитательный процесс будет более плодотворным.

Уважительное отношение связано с преодолением различных противоречий, возникающих в процессе общения преподавателя и студента. Ведь не все студенты обладают только положительными качествами, нередко они вызывают и отрицательную реакцию педагога. И тем не менее из системы воспитательных средств необходимо устранить все то, что может унижить студента, его достоинство, иначе возникнут барьеры для общения и взаимопонимания.

Уважение связано с требовательностью и не нуждается в снисходительности. Обычно уважают тех студентов, которые выполняют предъявляемые им требования. Но они должны быть посильны для студентов. Вместе с тем преподавателю не следует идти на компромисс и снижать требования, если они разумны и обоснованы. Такой подход способствует развитию у студентов ответственности и сознательности.

#### **8. Воспитание в деятельности и общении.**

Словесные формы и методы, бесспорно, играют важную роль в воспитании, но оно не сможет сполна выполнять свои функции, если его инструментом будет лишь слово, если студенты не будут включены в различные виды деятельности. Чем разнообразнее деятельность, тем более широкое влияние она сможет оказать на интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую сферы личности студента. Деятельность способствует формированию активности и инициативы, организаторских качеств и умений, помогает студентам убедиться в истинности или ложности тех или иных идей, положений.

В деятельности происходит общение студентов друг с другом и с преподавателями. Общение служит источником информации, дает возможность для обмена мнениями и суждениями; в процессе общения формируются и пересматриваются взгляды, осуществляется непреднамеренное воспитание и самовоспитание.

Предложенная система принципов воспитания внутренне взаимосвязана. Эту связь обеспечивают концепция и закономерности воспитания. Если принципы воспитания представляют определенную концептуальную систему, то более высокую эффективность воспитательному процессу принесет их совокупное применение. Исключение одного из принципов вносит дисгармонию в воспитание, нарушает целостное представление о личности студента, учителе определенного типа. Например, если из предложенной системы изъять принцип учета индивидуальных особенностей и интересов студента, то совершенно иной смысл приобретают принципы: воспитание личности в коллективе и уважение личности студента.

Не следует гиперболизировать один из принципов или недооценивать другой. Каждый принцип, будучи связан с целевой установкой, определяющим образом влияет на содержание воспитательного процесса, а также на выбор форм и методов взаимодействия со студентами.

Принципы помогают выстроить воспитательный процесс в соответствующем ключе, но модель воспитания во многом зависит от характера применения тех или иных принципов субъектами воспитания. Личность педагога так же, как и уровень развития студенческого коллектива, имеет первостепенное значение.

Воспитание студентов как организованный процесс опирается на определенные закономерности и принципы. Закономерности объективно существуют в педагогическом процессе вуза, раскрывая его причинно-следственные связи. Эта категория достаточно стабильная, менее динамичная, чем принципы воспитания. Изменение закономерностей в значительной мере детерминируется новыми тенденциями, установками, реформами в образовании.

Принципы воспитания объективно-субъективны. Каждый преподаватель вуза в соответствии с избранной концепцией определяет собственную систему ведущих идей, которая становится для него ориентиром при разработке педагогической модели воспитания студентов, включающей содержание, формы и методы взаимодействия со студентами.

Однако следует иметь в виду, что многие принципы воспитания носят исторический характер, они недолговечны. Их изменения вызываются появлением новых концепций, новых парадигм воспитания.

### 3. СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Основные направления содержания воспитания.
2. Общая характеристика методов воспитания.
3. Формы, воспитания и виды деятельности студентов.

Ключевые понятия: методы воспитания, формы воспитания.

Одним из принципов воспитания в условиях вуза является связь с жизнью, современным уровнем социокультурного развития. Воспитание студентов, будущих специалистов, осуществляется в условиях политического и экономического реформирования общества, изменения социокультурной жизни молодежи. Резко изменилось, расширилось информационное поле: на молодежь обрушивается поток низкопробной продукции, пропагандирующей праздный образ жизни, преступность, насилие, наркоманию, проституцию.

В жизни общества возросла роль этнического фактора, который периодически приводит к усилению межнациональной напряженности. Сформировалась новая религиозная ситуация, произошла переоценка роли религии в истории развития культуры и страны в целом.

Увеличилось число молодежных организаций, но значительно сократилось количество в них юношей и девушек, снизилось их влияние на студентов. Не во всех вузах четко определены конкретные цели и задачи воспитания, ценностные ориентации; существует вариативность концептуальных систем воспитания. Значительно сократился поток научно-методической литературы по рассматриваемым вопросам.

Все это вместе взятое оказывает принципиальное влияние на содержание воспитательного процесса в вузе. При организации воспитания должны находить отражение следующие основные направления:

- формирование профессионально и личностно значимых качеств, развитие способностей;
- развитие педагогической профессиональной культуры;
- формирование отношения к родине, семье, труду, обществу, коллективу, к другим людям, самому себе;
- формирование педагогической профессиональной нравственности;
- подготовка к выполнению различных ролей: гражданина, семьянина, труженика, человека;

- формирование ценностей: педагогических, гражданских, национальных, общечеловеческих, индивидуально-значимых;
- дальнейшее развитие социального и жизненного опыта.

Кроме названных направлений, организаторы воспитания могут дополнить его с учетом потребностей и интересов конкретного студенческого коллектива, уровня воспитанности студентов. Содержание воспитания строится под влиянием концепции и принципов воспитания. Немаловажную роль играет педагогическая позиция организаторов воспитания. Содержание формируется по многим источникам: периодической печати, научной и художественной литературе, методическим пособиям, текущим событиям общественной и культурной жизни, документам об образовании и т.д.

На современном этапе целевые подходы, отдельные принципы и ценностные ориентации, содержание воспитательного процесса, т.е. концепция воспитания, по сравнению с 60—70-ми гг., стали совсем иными, а методы воспитания не претерпели столь существенных изменений. Система идей более подвижна и меняется быстрее, а система методов более постоянна, стабильна, консервативна. Многие методы воспитания выдержали испытание временем и столь же успешно применяются в педагогическом процессе университета, как и 100-200 лет тому назад.

В отечественной педагогике существует несколько подходов к классификации методов воспитания, которые обнаруживают своеобразие позиции исследователя. Среди них наиболее известны классификационные системы методов Г.И.Щукиной, Ю.К.Бабанского, И.Ф.Харламова. Но все они рассматривают методы воспитания школьников.

В педагогике высшей школы проблема методов воспитания до сих пор не получила достаточно глубокой разработки. Лишь отдельные авторы выделяют и анализируют данную категорию. Например, Д.И.Водзинский<sup>1</sup> рассматривает две группы методов воспитания:

- 1) методы формирования сознания личности (взглядов, понятий, убеждений, идей, идеалов);
- 2) методы организации деятельности и формирования навыков и привычек правильного поведения.

В большинстве своем учебные пособия по педагогике высшей школы даже не выделяют данную категорию. Однако преподаватели вузов в педагогической деятельности используют определенные методы для решения тех или иных задач воспитания. Поэтому систематизация и анализ данной категории помогут организаторам воспитания целенаправленно и более продуктивно отбирать и использовать методы и средства в соответствии с педагогической ситуацией.

**Методы воспитания** - это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по решению задач формирования разносторонне развитой личности будущего учителя.

**Средства воспитания** - понятие более широкое, чем методы. К ним можно отнести все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания, студенческий коллектив сознательно используют для воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами. Средства воспитания - это методические и наглядные пособия, ТСО, магнитофоны, киноаппараты, общий микроклимат аудитории, студенческий коллектив, личность преподавателя и т.д.

Рассмотрим сущность и значение методов, которые наиболее часто применяются в целенаправленном воспитательном процессе в условиях вуза.

**Разъяснение.** Это монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т.д. Метод используется в свободной беседе, при диалогическом общении со студентами, в дискуссии, на лекции. Применение его может носить индивидуальный, групповой или массовый характер. Если при первичном разъяснении оказывается, что студентам что-либо непонятно, преподаватель может прибегнуть к повторному, более детальному изложению сути вопроса.

**Убеждение.** Метод воспитания, который применяется с целью формирования осмысленной и принятой студентами точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. Убеждение носит более жесткий характер по сравнению с разъяснением. Оно содержит разъяснение, выраженное в более категоричной форме. Данный метод используется индивидуально или в массовой аудитории; причем иногда с учетом сложностей и важности вопроса может развернуться дискуссия. В результате умелого применения метода у студентов формируются собственные взгляды и убеждения по тем или иным вопросам.

**Переубеждение.** Достаточно широко метод применяется в условиях вуза в настоящее время. Политическая нестабильность, нравственная и эстетическая неопределенность, плюрализм в подходе к ценностям порождают большой разбой во взглядах, суждениях, оценках, вкусах студентов, нередко явно ошибочных или отрицательных. Во всех подобных случаях уместно опираться на метод переубеждения для переориентации студентов, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения. Данный метод необходимо применять корректно, не оказывая давления, и в то же время настойчиво и решительно.

**Совет.** Этот метод довольно популярен в вузах и прост в применении. Преподаватели, опираясь на свой педагогический и жизненный опыт, стремятся передать его студентам посредством советов. Кроме того, используя совет, преподаватель (или студенты) как бы мимоходом, ненавязчиво, в мягкой форме выражают свое отношение к суждениям, действиям, поступкам студентов, своих товарищей и тем самым стремятся их изменить. Очень важно, чтобы эти советы воспринимались адресатом, чтобы происходили их внутреннее осмысление и персонализация.

**Педагогическое требование.** Как метод воспитания педагогическое требование не столь широко применяется в вузе по сравнению со школой. Однако в работе со студентами также возникают ситуации, когда происходят либо какие-то нарушения в их поведении, взаимоотношениях друг с другом, другими людьми, либо они совершают неблагоприятные поступки. В подобных ситуациях уместно обращаться к методу требования. Он может выполнять стимулирующую функцию и выступать как задача, но может играть и роль своеобразного тормоза. В любом случае в педагогическом требовании заключается внутренний побудительный смысл.

Требование может быть предъявлено в прямой и косвенной форме. Прямые требования предъявляются в деловом, решительном тоне - указания, приказания, они носят чаще всего лаконичный характер, в них просматривается авторитарная позиция преподавателя или любого другого организатора воспитания. Косвенные требования имеют более развернутую форму - инструкции, советы, просьбы. Педагогическое требование может быть предъявлено индивидуально студенту или студенческой группе.

**Общественное мнение.** Это метод деятельности студенческого коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и становлением коллектива и функционирует в нем, являясь методом влияния коллектива на личность студента. В общественном мнении аккумулируются требования, ценностные ориентации, решения, выработанные коллегиально в конкретном коллективе. Для другого коллектива они могут быть незначимыми. Данный метод, как правило, играет значительную роль в жизнедеятельности студентов, определяя их поступки, действия, суждения. Он выполняет оценочную, ограничивающую и стимулирующую функции. Но общественное мнение не формируется стихийно. В этом сложном и тонком процессе принимают участие как студенты, так и преподаватели.

**Пример.** Метод примера периодически в ненавязчивой форме находит применение в воспитательном процессе высшей школы. Он используется для того, чтобы вызвать у студентов высокие переживания, определить благородную цель-перспективу «с кого делать жизнь». Чаще всего данный метод применяется для профессионального становления студентов. Опора на пример носит осознанный характер, студенты заимствуют отдельные черты, внутренние свойства, иногда внешние манеры избранного ими лица (педагога, учителя). Однако

рассматриваемый метод может применяться для обращения к примеру студентов-сокурсников. В этом случае необходимо проявление педагогического такта, чтобы подспудно не возник барьер между студентами.

Поручение и задание. Данный метод широко применялся в советских вузах в 20-80-е гг. XX в. с целью формирования общественной активности. Его использовали как преподаватели, так и общественные организации и объединения, прежде всего комсомольская, профсоюзная, спортивные, студенческие штабы и профильные клубы. В 90-е гг. в связи с изменением взаимоотношений между человеком и обществом, а также с ликвидацией многих общественных организаций интерес к поручениям значительно снизился, но это не означает, что данный метод претерпел девальвацию. Целевое назначение его осталось прежним. В тех вузах, где проблема «человек - общество» считается актуальной, студенты постоянно получают поручения и выполняют различной сложности задания деканатов, преподавателей, общественных формирований. Тем самым у них утверждается сознание своей полезности людям, коллективу, обществу, развивается потребность жить не только личными, но и общественными интересами.

Поручения и задания могут быть индивидуальными и групповыми, временными и постоянными. Если у студентов нет опыта в данной области, перед тем как дать поручение или задание, есть необходимость провести с ними методический инструктаж с целью более точной и продуктивной деятельности.

По содержанию поручения могут быть организационными (связаны с работой в выборных органах), учебными, научными, общественно-политическими, трудовыми, эстетическими, спортивными, нравственно-этическими, экологическими, шефскими. Продуктивность деятельности студентов при выполнении поручений и заданий, а также воспитательный смысл последних зависят в значительной мере от соблюдения определенных педагогических требований. Поручения и задания должны:

- иметь общественную ценность;
- быть конкретными и понятными;
- учитывать интересы, возможности и общественные потребности студентов;
- постепенно усложняться;
- носить не эпизодический, а последовательно-систематический характер.

Упражнения. Метод упражнений, воспринимаемый как многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-этических качеств, известен давно. Педагоги понимали, что воспитать молодого человека, опираясь лишь на методы разъяснения, совета, убеждения, невозможно, его надо учить культуре поведения или поставить в такую ситуацию, когда определенное качество (состояние, переживание) должно проявиться. Уместно вспомнить слова А.С.Макаренко: «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда б он мог проявить мужество, — все равно в чем, - в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости». Преподаватели вузов считают, что метод упражнений целесообразно применять на ранних этапах воспитания, так как студенты уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и навыками культуры поведения. Часто он применяется с целью корректировки уже имеющихся привычек, навыков, качеств.

Опираясь на методические советы К.Д.Ушинского, следует подчеркнуть, что студентам необходимо предварительно разъяснить сущность задачи и способов деятельности, затем потребовать ее выполнение и, наконец, осуществить контроль за их поведением, деятельностью, чтобы убедиться, что задача решена.

Соревнование. Метод соревнования, его целевой компонент в настоящее время трансформировался. В советской системе образования и воспитания он использовался как средство достижения лучших результатов в труде, спорте, других видах деятельности студентов, при этом важнейшей была задача формирования отношений дружелюбия, взаимопомощи, корректной состязательности, воспитания сознательности в условиях

осуществления коллективных интересов. Теперь на первый план выступают эгоистические устремления, попытки добиться успеха любой ценой, коллективные интересы отодвинуты. Подобные нравственные тенденции объясняются действием общей социально-экономической системы конкуренции в рыночных условиях, что оказывает существенное влияние на процессы воспитания молодежи. Поэтому, применяя данный метод, необходимо учесть наличие этих тенденций и попытаться их преодолеть, опираясь на его позитивные возможности.

В современных условиях соревнование можно использовать для решения ряда педагогических задач:

- достижения более высоких показателей в труде, спорте, художественной и других видах деятельности;
- развития творческого сотрудничества между студентами или группами студентов;
- формирования предприимчивости, личной инициативы и активности, стремления к успеху достойными нравственными средствами;
- пробуждения интереса к некоторым «скучным», но необходимым видам деятельности;
- развития организаторских и других умений у студентов.

Соревнование может иметь индивидуальные и групповые формы, быть эпизодическим или длительным, успешное применение метода сопряжено с ориентацией следующие принципы: целевой конкретности, гласности, сравнимости и практической значимости результатов.

Методы стимулирования. Они представляют группу методов, включающую одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль. Советская педагогика и система образования не сразу признали методы одобрения и осуждения. Против их применения выступили И.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.П.Пинкевич. Отношение к этим методам изменил А.С.Макаренко, который теоретически обосновал правомерность обращения к ним и подтвердил свою педагогическую позицию на практике.

В настоящее время отдельные педагоги-исследователи и преподаватели отрицают целесообразность использования поощрения (одобрения) и особенно осуждения (наказания) в условиях высшей школы. Между тем практика работы вуза располагает многочисленными примерами применения названных методов. Это дает основание для включения их в методический арсенал воспитательной работы высшей школы.

Все четыре метода могут использоваться с целью стимулирования деятельности, поступков, поведения студентов либо, наоборот, с целью их приостановления (рестимуляции), если они носят негативный характер. Методы являются вспомогательными и требуют корректного обращения со стороны организаторов воспитания.

Метод одобрения свидетельствует о положительной оценке деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств или отношений, которая дается преподавателями или студенческим коллективом. Метод способствует возникновению у студентов положительных эмоций (уверенности, удовлетворения, бодрости, гордости), подтверждает правильность выбранной ими позиции. Он может быть применен в форме похвалы, благодарности, награждения грамотой или ценным подарком, статьи в газете, фотографии на стенде почета и т.д. Эффективность действия метода повышают: гласность, единодушные оценки педагогом и студентами, соответствие поощрения мере реальных успехов, использование разнообразных видов поощрения.

Методом осуждения выражается отрицательная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств и отношений, которая дается организаторами воспитания. Применение данного метода вызывает у студентов отрицательные переживания (стыд, горечь, досаду, неуверенность и т.д.). Но если при этом студенты критически анализируют события и свои поступки, намечают пути преодоления или задержания развития тех или иных качеств, не соответствующих узаконенным нормам поведения и морали, значит, метод применен успешно и цель достигнута.

Может быть и другая реакция: студенты не раскаиваются в неблагоприятных поступках, не становятся более требовательными к себе, не пересматривают свою линию поведения - в этом

случае следует сделать вывод о том, что метод осуждения использован неудачно. Возможно, была избрана неадекватная форма его выражения, не учтены мотивы действий студентов либо было унижено их человеческое достоинство, либо имелись какие-то другие причины непрогнозируемой реакции молодых людей. Преподавателям необходимо внимательно проанализировать свои действия, установить причины неудачи и определить другие параметры применения метода.

Метод осуждения может быть реализован в формах: замечания, разъяснения, переубеждения, обсуждения на собрании, выговора, исключения из вуза.

При обращении к методам одобрения и осуждения целесообразно учитывать следующие педагогические требования: опираться на лучшие стороны личности студента, иметь в качестве союзника студенческий коллектив, хорошо знать студентов и применять методы индивидуально и корректно, не злоупотреблять ими по отношению к одним и тем же студентам, учитывать естественные последствия нравственного характера, возникшие в результате применения методов.

Метод контроля используется с целью проверки хода или результатов деятельности и действий студентов, выполнения ими поручений и заданий. Всегда могут возникнуть обстоятельства, отвлекающие студентов или мешающие им в реализации намеченных задач. Кроме того, имеются и просто нерадивые или неисполнительные юноши и девушки, которые особо нуждаются в контроле как способе напоминания, подталкивания их к деятельности. Данный метод может быть выражен в форме беседы, наблюдения, отчета на собрании, напоминания, письменного приказа с оценкой деятельности, тестирования.

Метод самоконтроля применяется студентом к самому себе для стимулирования или проверки собственного развития и воспитания. Он помогает решать вопросы саморегуляции духовного мира и внешней линии поведения и деятельности. Этот метод имеет в большей степени, чем какой-либо другой, непосредственно личностный смысл. Формой его выражения являются: размышление, самонаблюдение, самоприказ, рефлексия, тестирование. Метод самоконтроля играет важную роль в нравственно-эстетическом, социальном, интеллектуальном развитии и самовоспитании, совершенствовании личности.

Рассмотренные методы воспитания очень сложно отнести к какой-либо одной группе. Можно говорить о преимущественном влиянии одних методов на формирование сознания, других - качеств личности, третьих - культуры поведения, четвертых - опыта деятельности и отношений. Одни методы способствуют теоретическому обогащению студентов (привнесению теории в сознание), другие помогают лучше обобщить и осмыслить опыт собственных поступков, действий, поведения.

Более успешному применению методов воспитания помогает высокая речевая культура, наличие организаторских умений и способностей у преподавателей, а также собственная активность студентов.

В целом методы воспитания способствуют развитию общей культуры студентов, их интеллекта, эмоционально-волевой и физической сфер, задатков и способностей, т.е. содействуют разностороннему развитию личности, формированию социально и нравственно зрелого молодого специалиста.

Представление о функциональных связях методов воспитания и их влиянии на формирование различных сторон личности студента дает рис. 11.

Одни методы воспитания - кратковременного действия, кратковременного педагогического эффекта, например совет, разъяснение, убеждение. Другие методы - длительного применения, длительного педагогического воздействия (соревнование, поручение, упражнение).

Методы воспитания многофункциональны. Это значит, что один и тот же метод может способствовать формированию различных качеств, свойств, отношений, т.е. получению различных результатов:

- изменить точку зрения
- изменить поведение перестроить ценностную ориентацию

- воздержаться от чего-то совет;

С другой стороны, один и тот же результат (или аналогичный) можно получить, опираясь на различные методы:

От чего зависит выбор преподавателем методов воспитания? Этот выбор детерминируется целью, которую выдвигает преподаватель, педагогической ситуацией, внутренним состоянием субъектов воспитательного процесса. Более того, решая конкретную педагогическую задачу, преподаватель может использовать цепочку методов. Так, например, перестраивая поведение студента, преподаватель обращается к совету, затем он разъясняет (если метод совета оказался недостаточным), далее (при необходимости) он убеждает и переубеждает студента. Такой подход позволяет ожидать того результата, который преподаватель заложил в цели воспитания. Но и в этом случае может быть другой эффект, т.е. не получен прогнозируемый результат: ведь существует закон сопротивления личности педагогическим воздействиям, на нее направленным. У студента ничего нельзя сформировать, у него ничего нельзя перестроить или изменить, если он внутренне того не желает, не идет навстречу, не проявляет собственную активность.

Методы воспитания, соединенные между собой в определенную систему, составляют методику воспитательной работы (Н.К.Крупская). Это важный раздел педагогики высшей школы. Будучи «инструментом прикосновения к личности», методы воспитания требуют от организаторов воспитательного процесса хорошего знания студентов и индивидуализации при выборе методов. Один и тот же метод может оказать не равнозначное влияние на личность разных студентов. И в то же время требуемый результат можно получить, опираясь на разные методы. От знания методов и профессионального их применения в значительной мере зависит успех воспитания студентов и воспитательного процесса в целом.

Содержание воспитательного процесса реализуется посредством определенных форм. **Форма** - это внешний вид воспитательной работы, как бы ее оболочка. В условиях вуза используются массовые (тематические вечера, спортивные соревнования, воскресники по благоустройству), групповые (секции, кружки, студии, клубы), индивидуальные (беседы, индивидуальные задания) формы воспитательной работы со студентами. Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий имеет индивидуальный характер, который определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий.

В условиях высшей школы наибольшее распространение получили следующие формы внеаудиторной воспитательной работы: тематические вечера, дискотеки, спортивные соревнования, туристические походы, клубные занятия по интересам, диспуты, экскурсии, коллективы самодеятельности - хоровые, хореографические, театральные, воскресники по благоустройству, политические информации, строительные студенческие отряды, волонтерская деятельность, создание тематических музеев и др.

Роль преподавателей как организаторов внеаудиторной воспитательной работы хотя и значительна в вузе, но все же не так велика, как в школе. Это детерминировано уровнем социально-гражданской зрелости студентов. В вузе студенты, особенно на старших курсах, становятся организаторами различных мероприятий и разнообразных видов деятельности: общественно-политической, художественной, трудовой, спортивной, волонтерской, туристической, экологической и т.д. Каждый из видов деятельности имеет свою цель, задачи, содержание, посредством и в процессе их реализации осуществляется воспитание студентов - участников деятельности.

Организаторам воспитания необходимо выдвигать не только цель дела (деятельности), но и цель воспитания, в противном случае участие в деятельности может быть либо нейтральным в воспитательном отношении процессом, либо менее значительным, чем ожидалось (см. § 1 гл. 3).

Воспитание студенчества в условиях социально-политической и экономической нестабильности, реформирования общества — чрезвычайно сложное и тонкое дело. Положение усугубляет отсутствие ясных оптимистических общественных целей и перспектив, размытость ценностных ориентации, противоречивость разрабатываемых концепций и программ

воспитания, а нередко нравственно и политически разлагающее влияние на молодежь средств массовой информации.

В таких условиях решающее значение имеет гражданская позиция преподавателей и студенческого актива, четкость целей их воспитательной деятельности. Организаторы воспитания сами формулируют основные направления процесса воспитания, определяют его содержание, отбирают методы взаимодействия со студентами. Продуктивность воспитания зависит от степени вовлеченности студентов в этот процесс, в разнообразные виды деятельности, от их желания принимать участие в работе по саморазвитию и самовоспитанию и ее активности.

#### 4. «Я-КОНЦЕПЦИЯ», ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ

1. Генезис проблемы.

2. Общее представление.

3. Роль «Я-концепции» для воспитания и самовоспитания.

**Ключевое понятие: «Я-концепция».**

Исходным основанием для научной трактовки проблемы самовоспитания является возможность познания человеком самого себя или другого человека. В первой половине XX в. в западной литературе господствовали бихевиористские и фрейдистские подходы, для которых было характерно нигилистическое отношение к исследованию собственно психических, духовных процессов. Но в 50-е гг. внимание отечественной и западной литературы к проблематике человеческого «Я» и его уникальности резко возросло. Эта проблема заняла ведущее место в гуманистической педагогике и психологии. основополагающую роль сыграли работы А. Маслоу, К. Роджерса, А. Комбса, Р. Бернса, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.В. Петровского, Г.Н. Филонова и др. Ученые обратились к целостному человеческому «Я», его личностному самоопределению в микросоциальном окружении. Поведение человека следует рассматривать как внешнее проявление его внутреннего мира. Основными побудителями поведения, поступков, деятельности являются убеждения, ценности, устремления, эмоции, отношения. Исследованием различных аспектов личности был проложен путь к «Я-концепции» и «Я-образу».

Как научное понятие «Я-концепция» вошла в оборот относительно недавно — во второй половине XX в. Почти одновременно в разных странах появились работы, моделирующие структуру человеческого «Я» в социальном, духовном, материальном измерениях. Одну из моделей «Я-концепции» представил в монографии выдающийся английский ученый-педагог и психолог Р. Бернс.

«Я-концепция» - это динамическая система представлений человека о себе самом.

Ученые оперируют и другим понятием «Я-образ». Он носит ситуативный характер, показывающий, каким человек видит себя и воспринимает в данный момент. «Я-концепция» более развернута, стабильна, определена, включает противоречивые, незавершенные представления о собственном «Я».

Теоретики личности убеждены в том, что человеческий разум и сердце в состоянии познать самого себя на основе гуманистического идеала, т.е. развивать в себе самом лучшие качества путем самосовершенствования. Ведущей является идея признания непреходящей ценности каждого человека.

Чтобы разработать «Я-концепцию», необходимо:

- осознать свои интеллектуальные, нравственные, политические, физические и другие качества;
- осуществить самооценку качеств, своей личности в целом;
- определить возможности собственного роста, самовоспитания;
- выявить субъективное влияние внешних факторов (положительных или отрицательных).

Каждый из названных факторов сложен, но наиболее трудоемкой является процедура диагностики уровня развития качеств, самооценки в силу отсутствия надежных диагностических методик.

Формирование «Я-концепции» начинается рано - в дошкольном возрасте. Решающее влияние на этот процесс оказывают семья, школа, вуз, сверстники, сам индивид. Они могут способствовать развитию как положительных, так и отрицательных представлений о себе самом, при этом школьник, студент может не быть реальным носителем тех или иных качеств. В формировании «Я-концепции» значительную роль играет сила внушения. Уже в детстве ребенку могут внушить, что он большая ценность или, наоборот, что он бесполезное, никому не нужное существо. В первом случае начнет формироваться положительная «Я-концепция», во втором — отрицательная. Перестроить сложившуюся систему представлений о самом себе, если она необъективна, подчас бывает трудно.

Теоретические и опытно-экспериментальные исследования личности дают основания для моделирования двух основных типов «Я-концепции» с тремя разновидностями (рис. 12).

Типы «Я-концепции»

Положительная

Отрицательная

Завышенная

Объективная

Заниженная Рис. 12

Если у студента сформирована завышенная положительная «Я-концепция», это может стать причиной развития самоуверенности, самомнения, чувства своего превосходства, что не будет способствовать развитию стремления добиться чего-то трудом, самосовершенствоваться, заниматься самовоспитанием. Заниженное представление о своих положительных возможностях также не стимулирует движение вперед, так как рождает чувство неуверенности в своих силах.

Очень опасна завышенная отрицательная «Я-концепция», так как ее обладатель невольно говорит сам себе: «Я этого никогда не осилю», «Я не смогу стать, как...».

Студент «опускает руки» и не занимается самовоспитанием. Когда человек не замечает в себе отрицательных качеств, имеет заниженное представление о них, ему нет необходимости преодолевать их, ставить перед собой определенные цели. Объективная отрицательная «Я-концепция» для волевого студента может стать побудителем работы над собой, способствовать преодолению чувства тревожности в связи с трудностью или невозможностью достичь желаемого качества в себе самом.

Наиболее благоприятно для воспитания и самовоспитания объективное положительное представление о себе, так как оно помогает выдвигать реальные посильные задачи, преодолевать трудности. Студент, как правило, бывает уверен в себе и своих возможностях, занимаясь самовоспитанием. Он может соединить воедино «хочу» и «могу».

«Я-концепция» формируется на всех возрастных уровнях жизни человека, но наиболее интенсивно в юношеские годы, когда вопросы «каким быть?», «каким стать?» являются вполне оправданными и закономерными психологически. Поэтому моделирование своего образа в студенческие годы - дело реальное и перспективное.

**Почему каждому студенту важно иметь свою «Я-концепцию»?** Объективное представление о самом себе помогает успешнее заниматься самовоспитанием и самообразованием, идти вперед, реализовывать более широкие жизненные планы. Для самовоспитания необходимо разработать характеристику личностных качеств, причем выделить как положительные, так и отрицательные качества и черты. Затем беспристрастно выявить, какие качества преобладают, что даст возможность определить тип концепции. Следующий шаг - диагностика, т.е. оценка степени развития (или неразвития) тех или иных свойств, качеств, выделение наиболее значимых, с точки зрения студента, чтобы на них в первую очередь обратить внимание. В итоге разрабатывается программа роста. Для этого необходимо, чтобы

студенты имели искреннее желание и стремление работать над собой, были объективными и настойчивыми.

Стихийно самовоспитание никогда не происходит, это всегда сознательная целенаправленная работа над собой, над своими свойствами, характером. Самовоспитание возможно тогда, когда студент относится к себе как к объекту собственной педагогической деятельности. Пока изменения происходят лишь под влиянием внешних воздействий, самовоспитания еще нет. По своей природе самовоспитание - внутренний волевой процесс, организатором которого является сам студент. Он должен мобилизовать волевые усилия на изменение своего поведения, отношений, качеств в соответствии с программой роста.

В числе волевых усилий студент может использовать самоубеждение, самоодобрение, самоприказ, самопоощрение, самовнушение, самообязательство, самокритику, самонаказание, эмпатию. Обращение к одному из названных методов предопределяется целью, которую ставит студент перед собой, а также его интуицией. Большое значение имеет внутренняя речь.

Студент, как и любой другой человек, часто недооценивает свои скрытые психические, нравственные, физические и другие возможности. Важно их выявить и рационально использовать. При самовоспитании могут быть разочарования: либо поставлена непосильная задача, либо не оправдалось ожидание получить результат сразу. В этом случае нельзя падать духом, следует произвести коррекцию своей программы самовоспитания.

Для будущих педагогов знание вопроса полезно еще и потому, что он сможет оказать помощь учащимся в разработке «Я-концепции», индивидуализации воспитания и самовоспитания. Проблема самовоспитания студентов в условиях вуза является недостаточно разработанной и требует актуализации внимания ученых, преподавателей и самих студентов.

Чтобы приблизиться к научному решению вопроса самовоспитания, необходимо выполнить ряд процедур: выделить собственные качества, черты, ценности, способности, объективно их оценить, на основе чего разработать «Я-концепцию». «Я-концепция» — динамичное образование, и по мере изменения, развития, формирования студента ее следует пересматривать. «Я-концепция» является отправной точкой для последующей разработки программы самовоспитания, программы роста: ближайшей - минимум и более продолжительной - максимум. При этом студент должен представлять, какие качества следует воспитывать в первую очередь и какими методами это можно сделать. Поскольку данный вопрос является достаточно сложным, преподавателю вуза надо быть готовым оказать студентам необходимую помощь.

## 5. ТРАДИЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ

1. Сущность, специфика, признаки студенческого коллектива.
2. Пути, средства, этапы формирования коллектива.
3. Влияние коллектива на личность студента.

### **Ключевое понятие: студенческий коллектив.**

Профессорско-преподавательский состав вуза, особенно педагогического, организуя процесс воспитания студентов, обладает значительными полномочиями и возможностями для решения задач формирования личности будущего учителя. Но эти возможности не безграничны, так как преподаватели и студенты:

- выполняют различные социальные роли, а значит, и задачи;
- относятся к разным возрастным категориям, а порой и поколениям людей;
- нередко обладают несовпадающими ценностными, нравственными и политическими ориентациями;
- подчас неоднозначно воспринимают сущность деятельности, коллективных мероприятий, форм и методов воспитания.

Другим организатором воспитательного процесса является студенческий коллектив, коллектив сверстников. Он также не обладает безграничными возможностями в силу ряда причин, но, будучи сформированным и полноценным воспитательным коллективом, он в

состоянии продолжить и дополнить воспитательную деятельность преподавателей. В студенческом коллективе существуют реальные благоприятные условия для формирования личности студента, будущего учителя.

Обратимся к этимологии слова «коллектив». Оно латинского происхождения: означает собирательный, т.е. говорит об объединении людей. В психолого-педагогической литературе это слово имеет два значения. В первом случае под коллективом понимается любое объединение, организация людей (студенческая группа, коллектив физического факультета и т.д.) - это хотя и распространенное, но все же условное понимание коллектива. Во втором случае имеется в виду высокий уровень развития и организации группы людей, обладающих сплоченностью, духовным единством, взаимным влиянием друг на друга. О таком воспитательном коллективе и будет идти речь.

**Коллектив** - это объединение студентов на основе общественно значимых целей, общих интересов и ценностных ориентации, совместной деятельности и общения, ответственной зависимости, самоуправления.

Признаками коллектива являются:

- наличие общественно значимой цели;
- общие интересы и ценностные ориентации;
- духовное единство;
- совместная деятельность и общение;
- сплоченность, взаимная требовательность и ответственная зависимость;
- наличие дееспособных органов студенческого самоуправления.

Каждый из признаков важен сам по себе, но ведущим является общественно значимая цель, без этого признака невозможно говорить о полноценном воспитательном коллективе как структурной ячейке общества.

Утверждение о том, что воспитание в коллективе - это открытие советской педагогики, недостоверно. Уже в древности использовали коллективное воспитание, о чем свидетельствуют литературные источники: «Ив самом деле, воспитание путем коллектива и для коллектива мы встречаем во все времена: у египтян, у спартанцев, в замках Средневековья, в филантропиях эпохи Просвещения...»

В педагогике вопросы коллективного воспитания ставились И.Г.Песталоцци, В.А.Лай, другими учеными. Но наиболее полно педагогические основы организации воспитания в коллективе разработаны, как известно, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлиным, в более поздний период - А.В.Петровским, Е.С.Кузьминым, Т.Е.Конниковой, В.М.Коротовым, Л.И.Новиковой. Ряд аспектов функционирования студенческого коллектива в вузе исследован Л.А.Уманским, А.Н.Лу-тошкиным, А.И.Донцовым, В.А.Сластениным.

Студенческий коллектив в вузе представляет собой сложное социальное образование, имеющее определенную структуру. Основой этой структуры является академическая группа, затем идут коллективы курса, факультета, вуза. В студенческой среде действуют общественные организации: профсоюзная, БПСМ, БСМ, ЛКСМБ. Студентами создаются объединения по интересам: клубы, секции, кружки, студии, коллективы художественной самодеятельности, строительные отряды, волонтерские отряды и другие объединения и формирования.

Все они имеют собственную структуру, цели и задачи, специфический вид деятельности студентов, органы самоуправления, отличаются друг от друга массовостью, регулярностью и продолжительностью функционирования, продуктами деятельности. Все типы коллективов с учетом своей специфики принимают участие в решении вопросов воспитания студентов посредством организации тех или иных видов их деятельности: научной, трудовой, спортивной, туристической, экологической и т.д. Но в подобных объединениях и формированиях участвует сравнительно немного студентов, примерно около 25-27 %. Поэтому нельзя преувеличивать роль общественных организаций и объединений по интересам в организации коллективного воспитания студентов, как нельзя и недооценивать ее.

Основным, наиболее значимым по влиянию на студентов, является коллектив академической группы. Возможности этого коллектива предопределяются тем, что:

- все студенты вуза являются членами определенных академических групп в течение длительного времени (пять лет);
- образуются наиболее длительные и устойчивые отношения студентов друг с другом и с преподавателями;
- происходит общение студентов, обмен различной информацией, формируются и развиваются их интересы, духовные потребности, ценности;
- наиболее отчетливо видны движение, рост каждого студента по всем направлениям.

Но степень влияния академической группы на студента зависит от уровня развития ее коллектива, от того, стал ли он воспитательным развитым коллективом. Мы выделяем четыре этапа становления студенческого коллектива академической группы.

Первый этап - формирование коллектива (I курс). Сплочение студентов в социально-психологическую общность является основной целью организаторов этого процесса — кураторов, преподавателей, деканатов, старост, студенческого актива. Они выдвигают цель, определяют совместную деятельность. Студенты изучают и познают друг друга, вступают в личностные и деловые отношения, проходят процесс адаптации к вузу и к новой социальной роли.

Этот этап обычно завершается к концу первого года учебы, ведь студенты уже имеют (в школе) опыт коллективной жизнедеятельности.

Второй этап - становление и укрепление коллектива (II-III курсы). Студенты адаптировались к своему вузу, чувствуют себя полноправными его членами. Они уважают свою академическую группу и друг друга, выдвигают самостоятельно цели и определяют формы деятельности, стремятся вместе проводить свободное время. В группе формируются нормы коллективной жизни, утверждаются определенные традиции, ценности.

Роль организатора коллектива берет на себя в основном студенческий актив. Он планирует работу, выдвигает цели, определяет виды деятельности, смелее предъявляет требования к членам коллектива и защищает их в случае необходимости. Влияние кураторов менее заметно. Студенческий коллектив активнее проявляет свою воспитательную функцию, четче действует студенческое самоуправление.

Третий этап - совершенствование коллектива (III-IV курсы). На данном этапе инициатором и организатором коллективной жизнедеятельности становится весь коллектив группы. Существенную роль играет общественное мнение, не подчиниться которому невозможно. Сложившаяся система ценностей разнообразна, но каждый уважает позицию товарища, если и не разделяет ее. У студентов сформировано чувство защищенности, уверенности в себе и своем коллективе. Развито студенческое самоуправление. Преподаватели являются консультантами при решении сложных, проблемных вопросов жизни группы. Активно выражена воспитательная функция коллектива.

Четвертый этап - завершение развития и функционирования коллектива (V курс). У студентов-выпускников отчетливо проявляются профессиональные интересы, что выражается в занятиях профессиональной деятельностью. Создаются семьи, рождаются дети. Появляются новые заботы, связанные с необходимостью выполнять разнообразные роли (отца, матери), что ослабляет интерес многих студентов к коллективной жизнедеятельности в условиях академической группы, которая становится менее активной и значимой. После получения диплома академическая группа как студенческий коллектив прекращает свое функционирование. Но традиции, ценности, законы, которые создавались в течение пяти лет, еще долгое время будут оказывать влияние на молодых учителей.

Выделение этапов процесса формирования студенческого коллектива академической группы в известной мере условно, нередко бывает трудно определить тот или иной этап. Но эта процедура облегчает понимание движения коллектива от простой организационной общности

до высокого уровня его развития. Движение коллектива, по мысли А.С.Макаренко, - закон его жизни, остановка - форма смерти.

Становление коллектива не следует понимать как простой процесс, идущий лишь по восходящей линии. На этом пути могут быть подъемы, временные остановки, могут возникать противоречия между его членами по различным причинам, иногда доходящие до конфликтов. Разрешение их зависит от степени зрелости коллектива и почти всегда оказывает воспитывающее воздействие на студентов. Однако случается, что конфликты между группами студентов приводят к распаду коллектива, восстановить который возможно только на новой основе совместными усилиями студентов и преподавателей.

В современных условиях коллектив академической группы выполняет пять основных функций:

1) организаторскую - студенческий коллектив есть саморазвивающийся «организм». Он является организатором своей жизни и деятельности, студенты сами планируют, осуществляют свои планы, подводят итоги, анализируют собственную деятельность и руководят ею;

2) коммуникативную - одним из важных факторов жизнедеятельности коллектива является постоянное общение его членов, которое возникает в процессе и посредством организации разнообразных видов деятельности. При этом между студентами складываются избирательные личностные и деловые отношения, временные или более длительные, отношения ответственной зависимости;

3) воспитывающую - начинает проявляться уже на первом этапе становления коллектива, но наиболее действенной становится в развитом коллективе, который создает свой нравственный микроклимат, является носителем и пропагандистом политических, эстетических, нравственных ценностей и убеждений, благодаря чему оказывает воспитательное воздействие на студентов;

4) профессиональную - поскольку студенческий коллектив создается и действует в профессиональном учебном заведении, он не может не включаться в решение вопросов подготовки будущих учителей. Профессиональная направленность академической группы проявляется в формировании у студентов интереса к будущей педагогической деятельности, в тематике групповых собраний, в шефской и волонтерской работе с детьми и т.д;

5) стимулирующую - обеспечивает формирование значимых для студентов стимулов к участию в деятельности, регулирует взаимоотношения и поведение студентов, стимулирует развитие их активной позиции.

Реализация названных функций дает возможность коллективу оказывать воспитательное влияние на студентов. В формировании такого коллектива существенную роль играют:

- общие цели, задачи, перспективы;
- совместная деятельность в различных видах;
- постоянное общение студентов, внутриколлективные отношения;
- совместное проведение досуга;
- традиции, рожденные в коллективной жизнедеятельности;
- общественное мнение;
- заинтересованная позиция студентов, предпринимаемые ими меры по сплочению коллектива.

В развитом коллективе академической группы на основе взаимопонимания, взаимного уважения и взаимной ответственности складываются благоприятные условия для воспитания студентов, формирования коллективизма, гармонизации личных и общественных интересов. В коллективе студенты получают необходимое им внимание и дружеское единение, ощущение защищенности и уверенности в своих силах и возможностях. В совместной деятельности могут развиваться организаторские способности, создаются условия для разностороннего развития личности.

В условиях вуза функционирует много различных студенческих коллективов, которые отличаются друг от друга содержанием деятельности, массовостью, продолжительностью

работы, степенью сплоченности, влияния на своих членов. Но ведущее значение имеет коллектив академической группы: он стабилен (функционирует пять лет), охватывает всех студентов, обладает внутренними потенциальными возможностями позитивного влияния на студентов. Но чтобы коллектив реализовал свой потенциал, необходимо его сформировать, возвести в ранг воспитательного коллектива. Это сложный и противоречивый процесс, идущий неравномерно. Движение вперед - закон жизни коллектива.

Будучи сформированным воспитательным коллективом, он, опираясь на такие критерии, как общение, деятельность, общественное мнение, традиции, психологическая атмосфера, оказывает на студентов большое влияние. Опыт коллективной жизни, приобретенный в студенческие годы, может быть использован затем в педагогической деятельности.

## 6. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ КУРАТОРА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

1. Куратор в академической группе, его статус.
2. Характер взаимоотношений куратора со студентами.
3. Основные обязанности куратора, содержание его работы.

### **Ключевое понятие: куратор.**

Слово «куратор» - латинского происхождения (сига-лог), что означает попечитель.

**Куратор** - это преподаватель, назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, социально-бытового характера.

Куратор появился в университете одновременно со студентами и фактически сопровождает всю историю развития высшего образования, вместе с которой изменялись его обязанности, статус, содержание деятельности, характер взаимоотношений со студентами.

Советская высшая школа обратилась к куратору в 50-е гг. Он сразу стал рассматриваться как помощник администрации в работе со студентами и назначался в каждую академическую группу с I по V курс. В связи с развитием демократических тенденций в системе высшего образования в конце 80-х гг. XX в. вузы предприняли попытку пересмотреть взгляд на куратора, его роль в студенческой жизни. Одни вузы вообще отказались от куратора, считая, что студенты в состоянии сами заботиться о себе, своих делах и проблемах. Другие оставили кураторов на 1-111 курсах, а на старших закрепили за курсом одного преподавателя-консультанта, к которому студенты могли обратиться за помощью в случае необходимости. Третьи вузы постепенно вернулись к ранее существовавшей системе кураторства (куратор в каждой академической группе от I до V курса).

В настоящее время деятельность данного института определяется «Положением о кураторе»<sup>1</sup>, которое утверждено Министерством образования Республики Беларусь в 1997 г. Кураторов академических групп назначают соответствующие кафедры из числа преподавателей, работающих на данном курсе, затем их утверждает декан. Кураторы работают под руководством заместителя декана по воспитательной работе, в случае необходимости свои действия согласовывают со студенческими общественными организациями и объединениями.

В процессе работы куратор опирается на актив академической группы, студентов, их инициативу. К авторитарным методам куратор должен прибегать редко, в случае крайней необходимости. Прежде чем разработать план работы на полугодие, куратор изучает студентов, их интересы и склонности, запросы, семейное положение, материальное состояние, жилищно-бытовые условия. Затем вместе с активом пишет план работы, который рассматривается на общем собрании группы, после чего он приобретает статус документа. При разработке плана надо исходить из реальных условий, учитывать существующие возможности и конкретную обстановку. Намеченные дела должны быть интересны и понятны всем, но каждому студенту следует иметь конкретный участок работы и нести за него персональную ответственность. Целесообразно периодически анализировать ход выполнения плана.

Куратор в академических группах занимается вопросами социально-психологической адаптации студентов к новой социальной роли, вузу, городу, если они приехали из другой местности. Их решению помогают беседы о вузе и профессии, экскурсии по городу, знакомство с его культурой, историческими достопримечательностями. Став студентами, молодые люди часто под влиянием приобретенной свободы «разбазаривают» свое время, тратя его впустую, а потом оказываются неподготовленными к сессии. Поэтому важно уже в первом семестре хорошо ознакомить студентов с особенностями университетской жизни и учебы в вузе, развивать их самостоятельность и ответственность.

Куратор организует знакомство студентов с нормативными документами, регламентирующими их жизнедеятельность, с принятыми решениями на заседаниях ученых советов факультета и университета, на заседаниях деканата и ректората. Информация подобного рода очень важна для студентов, так как помогает им быть осведомленными об основных событиях вузовской жизни, формирует привязанность к своему учебному заведению.

Периодически куратор анализирует успеваемость студентов и посещаемость ими занятий. Если необходимо, эти вопросы рассматриваются на собраниях академической группы. В некоторых вузах введена практика проведения дней для родителей, когда они могут прийти или позвонить в деканат и получить интересующую их информацию, где в это время дежурят кураторы.

Важным участком работы кураторов является вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность: кафедральные кружки, олимпиады по предметам, конкурсы студенческих научных работ, научные исследования кафедр или лабораторий. Данное направление помогает выявить научный потенциал студентов, их более узкие научные ориентации и интересы, а затем к моменту окончания вуза рекомендовать для дальнейшей учебы в магистратуре или аспирантуре.

Куратор обладает большими возможностями формировать у студентов интерес к избранной профессии путем организации встреч и более стабильных контактов с опытными, творчески работающими учителями, привлекать студентов к работе в школах, загородных лагерях и центрах отдыха детей, в студенческих отрядах.

Человеку, как правило, приходится выполнять в жизни ряд социальных или иных ролей, об этом уже шла речь в гл. 3. Но учебными планами и программами предусмотрена подготовка студентов лишь к одной роли - быть учителем, хорошим профессионалом. Куратор вместе с активом группы мог бы взять на себя ответственность за нравственно-психологическую и теоретико-практическую подготовку студентов к выполнению других ролей: семьянина, гражданина, разносторонне развитого человека. Это направление работы пока не получило развития.

Куратор не может оставить без внимания и вопросы быта и материального состояния студентов. Периодически посещая общежитие, он вникает в трудности, если они появляются, помогает в их разрешении. В условиях материальных затруднений многие студенты вынуждены работать, куратор может оказать им определенную помощь в поисках работы.

Трудно переоценить роль куратора в формировании студенческого коллектива академической группы, причем данный вопрос является актуальным в течение всех пяти лет учения в вузе. В академической группе I курса куратор фактически становится организатором коллектива. Он изучает индивидуальные особенности студентов, их психологическую совместимость, принимает участие в формировании актива группы, на который впоследствии опирается. Затем вместе с активом он разрабатывает план работы, намечает коллективные творческие дела, помогает в организации различных видов деятельности и досуга студентов. Вместе с активом куратор стремится привлечь членов академической группы к участию в жизни факультета, университета, к деятельности существующих студенческих формирований в вузе.

Сложной задачей в современных условиях является развитие студенческого самоуправления. При отсутствии общественных организаций в группе данная задача может решаться при помощи студенческого актива, через общее собрание студентов. Когда в

академической группе начинает функционировать сплоченный коллектив, что происходит на старших курсах, каждый студент в состоянии участвовать в управлении жизнью и деятельностью этого коллектива.

Куратор направляет развитие в группе неофициальных дружеских и деловых отношений между студентами, он может оказать корректирующее влияние на установление психологической атмосферы, на складывающуюся систему ценностей и эталонов поведения. Тем самым куратор добивается организационного единства группы, одновременно воздействуя на эмоциональный и нравственный ее настрой, внутригрупповой микроклимат.

При всем разнообразии своей деятельности куратор всегда в центре внимания должен держать вопросы воспитания студентов. Опытный куратор эти вопросы решает как бы незаметно: в процессе организации деятельности и общения, формирования традиций, становления коллектива, в походе и в студенческом общежитии.

Для будущего учителя важно приобрести в студенческие годы опыт самовоспитания, целенаправленной сознательной работы над собой, над своими качествами, свойствами, характером. Организатором самовоспитания является сам студент, но куратор в состоянии оказать ему определенную помощь. Он может выступить экспертом при оценке достижений и недостатков, подсказать, что следовало бы предпринять в первую очередь, какие волевые усилия мобилизовать. В одном случае требуется самоубеждение, в другом - самовнушение, в третьем - самокритика, в четвертом - самооценка. Научиться управлять собой нелегко. Приобретенный в студенческие годы опыт самовоспитания впоследствии очень пригодится молодым учителям.

Эффективность работы куратора во многом предопределяется теми взаимоотношениями, которые складываются целенаправленно и стихийно со студентами. Если взаимоотношения строятся на внимании, доверии, уважении, если куратор опирается на методы взаимодействия, сотрудничества со студентами, ему легче добиться решения поставленных задач.

Взаимодействуя со студентами, куратор осуществляет руководство ими и академической группой в целом. Выбор методов руководства определяется комплексом условий: уровнем развития коллектива, задачами деятельности, конкретной ситуацией, личностью самого куратора. Каждому педагогу присущ свой «почерк», но тем не менее нельзя упорно следовать какому-то одному правилу без учета изменившихся условий. Необходимо чутко улавливать изменения, которые произошли в группе, корректировать в связи с этим свою линию поведения: в одном случае отдать инициативу студентам, в другом - опереться на твердое педагогическое требование, в третьем - выждать какое-то время, до полного выяснения ситуации и определения позиции студентов, а затем сообща обсудить и принять решение. Куратор должен умело сочетать требовательность с гибкостью, терпимостью, уступчивостью.

Для того чтобы стать опытным куратором, необходимо читать специальную методическую литературу, изучать опыт других преподавателей. Нередко начинающие кураторы копируют чужой опыт. Однако, следуя совету К.Д.Ушинского, нужно переносить не сам опыт других педагогов, так как нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, а нужно использовать мысль, идею, выведенную из этого опыта.

На основе изучения практики работы кураторов можно предложить ряд педагогических правил-условий, которые способствуют повышению результативности их деятельности.

1. Планировать работу совместно с активом группы, при этом исходить из реальных условий.
2. Изучать членов своей академической группы во всех отношениях, чтобы иметь возможность оказать на них соответствующее влияние.
3. Научиться продуктивно строить свои отношения со студентами, в зависимости от педагогической ситуации быть гибкими и твердыми.
4. Формировать полноценный студенческий коллектив с учетом того, что это одна из сложных длительных первостепенных задач.

5. Добиваться, чтобы каждый студент принимал участие в общих делах и деятельности и нес за что-то конкретную ответственность.
6. Помогать студентам готовиться к выполнению многих социальных ролей.
7. Не забывать, что ничто так не разрушает коллектив, как равнодушие, бесконтрольность и безответственность.
8. Оказывать студентам необходимую помощь в осуществлении сознательной, целенаправленной работы над собой.
9. Поддерживать и развивать студенческие самоуправление, инициативу, общественную активность.

Появившись в средневековом университете как должностное лицо, куратор сопровождает всю историю его развития. Первоначально это был контролер-надзиратель, своего рода «дядька», умиротворяющий слишком ретивых студентов, собирающий забытые ими вещи, дающий им под залог учебные книги.

По мере развития университетского образования изменялся статус куратора, стали более четкими его права и функциональные обязанности. Куратор изучает студентов для более предметной индивидуальной работы с ними, вместе со студентами планирует, намечает коллективные дела-мероприятия, помогает сформировать полноценный воспитательный коллектив, содействует развитию общественной активности и самоуправления, поддерживает студентов в трудных ситуациях.

Куратор в вузе не опекун, а наставник, и его личность имеет большое значение. «...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрения», - эти слова К.Д.Ушинского столь же актуальны сегодня, как и много лет назад.

## ГЛАВА 4

### ВУЗОВЕДЕНИЕ. УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВУЗЕ

#### 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ, ЕЕ РАЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

1. Сущность педагогической деятельности в вузе, ее специфика.

2. Функции и структура педагогической деятельности.

3. Стили и средства педагогической деятельности. Ключевое понятие: педагогическая деятельность.

Если педагогическую деятельность понимать в широком смысле слова, то это такая деятельность, которая направлена на формирование другого человека. Она может носить профессиональный и непрофессиональный характер.

Непрофессиональная педагогическая деятельность. Она фактически присуща всем людям; ею они занимаются в повседневной жизни, целенаправленно или стихийно. Специального педагогического образования они не имеют. Это родители, родственники, руководители предприятий и организаций, врачи, журналисты и т.д.

Длительное время исследованием вопросов педагогической деятельности занимались ученые Санкт-Петербурга. По их мнению, возможность и право быть воспитателем, педагогом для другого у каждого человека обусловлены социально-педагогическими предпосылками, его способностью преобразовывать интеллектуальную, эмоциональную, волевою, поведенческую сферу других людей. Хотя подобные предпосылки заложены в каждом человеке, но не всегда они осознаются и реализуются. Большинство из нас не задумывается о себе, своих возможностях влияния, преобразования другого человека.

Тем, кто занимается непрофессиональной педагогической деятельностью, присуще непрофессиональное решение задач. Это значит, что человек их не осознает, подчас не умеет объяснить свой образ действий, который носит скорее интуитивный характер. Нередко педагоги-непрофессионалы добиваются хороших результатов.

Профессиональная педагогическая деятельность. Осуществляется специалистами, требует определенной подготовки и образования. Она проводится в учебных заведениях различного типа. Знание о себе как носителе педагогической сущности помогает самореализации в соответствующем труде.

Педагог решает задачи на профессиональном уровне. Это значит, что он опирается на систему знаний, правил, способов деятельности. Он умеет планировать педагогические действия, отбирать наиболее пригодные средства, анализировать педагогические ситуации и продуктивность своей деятельности.

Педагогическая деятельность, обладая общими стержневыми характеристиками, вместе с тем имеет и отличия, которые детерминированы типом учебного заведения, где она осуществляется. Педагогическая деятельность в вузе связана со студентами - молодежью, цель которой - приобретение профессии, освоение высшего специального образования.

**Педагогическая деятельность** - это деятельность, направленная на формирование личности будущего учителя, его профессиональную подготовку.

Преподаватель является центральной фигурой, и от содержания и уровня его деятельности зависит продуктивность работы вуза, продуктивность профессиональной подготовки молодых специалистов.

В процессе педагогической деятельности реализуются разнообразные функции, которые в суммарном виде дают представление о ее структуре, а также о системе знаний и умений, которыми должен владеть каждый преподаватель для более плодотворной работы. Опираясь на исследования Ю.К.Бабанского, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, И.Ф.Харламова, в педагогической деятельности можно выделить следующие функции:

- плано-проектировочную;
- воспитательно-развивающую;

- образовательную;
- организаторскую;
- коммуникативную;
- диагностическую;
- аналитическую,
- социальную;
- профессиональную.

Планово-проектировочная функция означает начало деятельности. В любом подразделении вуза она планируется на определенный период времени. Перед тем как разработать план, необходимо осуществить диагностику исходного состояния объекта, установить достижения, выяснить нерешенные вопросы. Далее необходимо взвесить силы и возможности участников педагогического процесса. Только в этом случае планы и проекты будут реальны и выполнимы.

Планово-проектировочная функция фактически является начальной и занимает значительный удельный вес в работе преподавателя вуза. Ему приходится разрабатывать учебно-тематические планы, учебные программы, если отсутствуют типовые, рабочие программы, планы воспитательной, научно-исследовательской работы. Любое планирование связано с прогнозированием результатов деятельности и с проектированием конкретных ее фрагментов, этапов. Чем быстрее и полнее освоит преподаватель данную функцию, тем успешнее он будет работать, тем выше будет уровень его профессионализма.

Воспитательно-развивающая и образовательная функции органически взаимосвязаны, составляют ядро педагогической деятельности. От степени, полноты решения задач обучения, воспитания, развития студентов фактически зависит уровень их профессиональной подготовки. Преподаватели вузов являются важным источником знаний и умений будущих учителей. Именно поэтому при конкурсном отборе преподавателей, при их аттестации, повышении научных степеней и званий первостепенное внимание уделяется уровню их профессиональной подготовки, знанию базовых учебных дисциплин и методики их преподавания, содержания и методики воспитательной работы.

Организаторская функция материализуется в организаторской деятельности преподавателя со студентами, коллегами, другими лицами при решении всевозможных задач - обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих учителей, организации общения, деятельности, формировании коллектива. Знания и организаторские умения помогают преподавателю оперативнее решать вопросы развития активности студентов (познавательной, общественной и т.д.), их инициативы и самоуправления.

Коммуникативная функция проявляется в умении преподавателя организовать общение, контакты, взаимодействие с субъектами воспитательно-образовательного процесса в вузе. Каждый человек обладает коммуникативными данными, но развиты они у всех по-разному. Их развитию у преподавателя помогают индивидуальные качества личности, стиль и методы деятельности, доброжелательное отношение к студентам и коллегам, уважение их, эмпатия.

Диагностическая функция реализуется при изучении студентов, определении их уровня развития, воспитанности, обученности в широком и более узком значении. Диагностика - довольно сложная процедура, она требует своего психолого-педагогического инструментария (научно надежных диагностических методик фактически нет). Но поскольку без знания состояния студентов, их особенностей, развития интересов и способностей, других характеристик невозможно результативно двигаться дальше в решении воспитательно-образовательных задач, каждый преподаватель занимается диагностикой. При этом он использует наблюдение, анализ результатов деятельности, тестирование, шкалу оценок, другие методы. К диагностике целесообразно обращаться на разных этапах педагогической деятельности, так как создается возможность вовремя внести необходимую коррекцию.

Аналитическая функция является фундаментом любого вида педагогической деятельности. Без анализа, причем объективного, опыта работы коллег, состояния обученности,

воспитанности, развития студентов, рефлексии себя и своей деятельности невозможна научно поставленная диагностика, беспристрастная оценка выявленных успехов и недостатков, корректировка прежних и определение новых задач. Реализация аналитической функции помогает в установлении обратной связи со студентами и коллегами. Аналитико-рефлексивная деятельность требует специальной подготовки и является чрезвычайно важной для педагога; уже с I курса у студентов необходимо развивать аналитическое мышление и способности.

Социальная функция связана с передачей социально ценного опыта старшего поколения, подготовкой студентов к семейной жизни, выполнению различных социальных ролей, к жизни и деятельности в конкретной общественной формации. Студенческие годы - важный этап в социализации, но он не завершается с получением диплома об образовании. Развитие общества постоянно вносит новые тенденции в решение вопросов социализации, поэтому необходимо психологически подготовить студентов к возможным непредвиденным изменениям общественной жизни.

Профессиональная функция является основополагающей, ориентирует на подготовку студентов к педагогической деятельности. Вопросы профессиональной подготовки, как известно, проходят через всю работу вузов. Но нередко они выражены нечетко, так как вуз, стремясь дать студентам высшее общее образование, как бы отодвигает на задний план профессиональную направленность воспитательно-образовательного процесса. Выделение этой функции подчеркивает ее важность, ориентирует преподавателей на обязательную профессиональную направленность их деятельности.

Кроме функциональных компонентов в педагогической деятельности выделяются еще процессуальные компоненты: цель, задачи, методы, средства, содержание, формы, субъект, объект, результат.

Процессуальные компоненты присутствуют в педагогической деятельности любого учебного заведения, но в зависимости от его типа они имеют свою специфику, которая накладывает отпечаток на саму деятельность. Проанализируем основные характеристики педагогической деятельности преподавателя вуза.

1. Цель педагогической деятельности определяется обществом, в этом смысле она стандартна. Но конкретные задачи, исходя из общей цели, преподаватель выдвигает сам, самостоятельно отбирает методы, формы, средства. Это придает его действиям нестандартный поисково-творческий характер.

2. Объектом и в то же время субъектом педагогического труда является молодой человек, активный индивид с неповторимыми качествами, тончайшими сферами духовной жизни, своеобразием познавательных процессов. За годы учебы студент проходит интенсивный путь развития и формирования. Эти изменения требуют от преподавателя постоянной перестройки, инновационных поисков.

3. Деятельность преподавателя всегда связана с управлением другой деятельностью - студентов; оно строится на основе взаимодействия. Взаимодействие может быть продуктивным тогда, когда совпадают цели субъектов педагогического процесса, когда студент не сопротивляется действиям преподавателя. Сложность заключается в том, что преподаватель работает со студентом в настоящее время, но «заглядывает» далеко вперед.

4. Педагогическая деятельность в вузе по своей сложности и структуре многофункциональна; осознание и понимание этого обогащает конкретную деятельность преподавателя, повышает ее результативность.

5. Итогом педагогической деятельности является профессионально подготовленный молодой специалист. Это не просто более высокий уровень образования, это новое качество человека, обладающего новым мышлением, ценностными педагогическими ориентациями, готовностью к педагогической деятельности.

6. Принято различать следующие основные типы педагогической деятельности: репродуктивный, локально-моделирующий, творческий инновационный. В зависимости от цели, содержания материала, педагогической ситуации преподаватель может обратиться к

любому типу деятельности, но наиболее характерной и продуктивной для воспитательно-образовательного процесса является творческая инновационная деятельность.

Педагогическая деятельность - это искусство, опирающееся на науку, на психолого-педагогические и специальные знания и умения. Аудитория вуза - это педагогическая студия, где преподаватель ищет и отрабатывает наиболее эффективные методы и средства педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность направлена на формирование личности другого человека, осуществляется в двух формах: профессиональной и непрофессиональной. Профессиональная форма требует специального образования и подготовки, осуществляется в учебных заведениях, носит многофункциональный характер.

Рациональной организации педагогической деятельности способствуют знание преподавателем функциональных и процессуальных компонентов ее структуры, умение адекватно цели, задачам и педагогической ситуации выбрать методы и средства, правильно организовать взаимодействие со студентами.

## 2. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

1. Общая характеристика педагогического роста преподавателя вуза.

2. Структура педагогического мастерства.

3. Формирование основ педагогического мастерства в условиях вуза и в процессе педагогической деятельности.

### **Ключевое понятие: педагогическое мастерство.**

Педагогическая деятельность в вузе осуществляется на разных уровнях профессионализма и дает различные результаты. Каждый преподаватель стремится к профессиональному росту, приобретению педагогического мастерства. Овладение различными ступенями педагогического мастерства начинается уже в студенческие годы.

Педагогическое мастерство символизирует высокий уровень организации профессиональной педагогической деятельности, которая дает оптимальные результаты за более короткий период времени.

Основными ступенями педагогического мастерства являются.

1. Педагогический профессионализм.

2. Педагогическое мастерство.

3. Педагогическое новаторство.

Некоторые исследователи выделяют творчество в самостоятельную ступень педагогического мастерства. С подобным подходом вряд ли можно согласиться, так как педагогическая деятельность по своей природе носит творческий характер и креативность в той или иной мере присуща различным по уровню видам этой деятельности.

Исследованием сущности педагогического мастерства в XX в. занимались многие ученые: А.С.Макаренко, А.И.Щербаков, В.А.Сластенин, И.А.Зязюн, В.Н.Кузьмина, И.Ф.Харламов и др. Наиболее развернутое представление о данном понятии дают работы преподавателей Полтавского педагогического института<sup>1</sup>. Если, опираясь на эти работы, внести в характеристику педагогического мастерства некоторые уточнения и дополнения, то в его структуру можно включить следующие обязательные компоненты.

1. Профессиональные знания. Они составляют фундаментальную основу педагогического мастерства и включают три блока учебных дисциплин: специальные, психолого-педагогические, социокультурные.

2. Педагогическая техника. Предполагается наличие трех групп умений:

- осуществлять учебно-воспитательный процесс, воспитательную работу;
- взаимодействовать со студентами, управлять ими в процессе разнородной деятельности;
- управлять собой - своим эмоциональным состоянием, телом, речью, что проявляется в форме поведения педагога.

Педагогические умения помогают формированию профессиональной позиции преподавателя, совершенствованию педагогической техники, дают возможность получить результат, адекватный цели, замыслу.

3. Педагогические способности. Можно выделить следующие ведущие способности к педагогической деятельности: коммуникативность, креативность, рефлексивность, перцептивные (зоркость, эмпатию, интуицию), интеллектуальные, организаторские. Педагогические способности ускоряют педагогический процесс, делают его более продуктивным.

4. Педагогическая нравственность. Предполагает гуманистическую направленность личности преподавателя и включает его ценностные ориентации, идеалы, интересы. Она выражается в педагогической позиции преподавателя, определяет выбор конкретных задач воспитательно-образовательного процесса, влияет на взаимоотношение со студентами, определяет гуманистическую стратегию педагогической деятельности.

5. Профессионально и индивидуально значимые качества. Качества и свойства личности могут выступать в роли катализатора, повышая продуктивность педагогической деятельности, либо, наоборот, препятствовать ее организации, снижать коэффициент полезного действия. К профессионально значимым качествам следует отнести: доброжелательность, объективность, требовательность, самостоятельность, высокий уровень способностей, самообладание, порядочность, оптимизм и др.

Каждый педагог должен знать свои положительные и отрицательные качества и свойства, опираться на первые, развивать их, нейтрализовывать и преодолевать вторые.

6. Внешняя культура. Она играет существенную роль в работе преподавателя, ведь он всегда на виду у студенческой аудитории. Внешнюю культуру составляют: внешний вид, речь, формы невербального общения со студентами и коллегами. Культуру внешнего вида образуют: одежда, прическа, макияж, осанка (умение ходить, сидеть, стоять). Культура речи зависит от грамматической правильности, выразительности, лексического богатства, образности, дикции, необходимого темпа и силы голоса, тембра. Культура невербального общения создается мимикой, пантомимикой, спокойствием, уверенностью, умением установить зрительный контакт с аудиторией.

Названные шесть ведущих компонентов-характеристик составляют стержень профессионального мастерства преподавателя и вместе взятые создают предпосылки для превращения педагогической деятельности в искусство. Эти компоненты обнаруживаются на всех трех ступенях педагогического мастерства, но с разной степенью выраженности, развития, шлифовки.

Итак, педагогическое мастерство - сложное, много-мерное понятие, оно формируется в течение всей жизнедеятельности преподавателя. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о возможности его формирования в студенческие годы. Наши исследования дают основания ответить на него положительно.

В условиях вуза у студентов прежде всего необходимо сформировать готовность к педагогической деятельности. В интерпретации ряда ученых (А.А.Миролюбова, А.В.Петровского, И.Ф.Протченко) в структуру готовности к педагогической деятельности включается:

- психологическая готовность - означает сформированную направленность, установку на педагогическую деятельность, на работу с учащимися, студентами;
- научно-теоретическая готовность - включает наличие необходимого для успешной работы объема психолого-педагогических, специальных, социокультурных знаний;
- практическая готовность - свидетельствует о наличии сформированных на требуемом уровне профессионально-педагогических умений;
- психофизиологическая готовность - предполагает, что у выпускников вуза имеются соответствующие предпосылки для овладения педагогической деятельностью, соответствующие задатки и способности;

- физическая готовность - подтверждает, что состояние здоровья и физического развития соответствует требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

Воспитательно-образовательный процесс, внеаудиторная работа профессиональной направленности закладывают основы, фундамент педагогического мастерства, без чего впоследствии сформировать его будет невозможно. В своем развитии педагогическое мастерство проходит три ступени. Первая ступень - профессионализм. Им владеет выпускник высшей школы, готовый к педагогической деятельности.

Затем преподаватель начинает самостоятельную работу в учебном заведении, где продолжается процесс его профессионального роста и совершенствования, но более интенсивно и целенаправленно. Его скорость и эффективность во многом зависят от установки на самообразование и самовоспитание, от наличия соответствующей программы. Кроме того, преподаватель может учиться у педагогов-мастеров, анализировать работу более опытных коллег, посещать семинары, курсы, участвовать в научных практических конференциях.

Постепенно психолого-педагогическая культура преподавателя повышается. Кроме репродуктивной деятельности он занимается педагогическим моделированием, поиском новых элементов в учебно-воспитательном процессе, его совершенствованием. Это другая ступень - педагогическое мастерство - постоянное стремление к творчеству. Одновременно развиваются педагогические способности, качества и свойства, более богатым становится методический арсенал. Но развитие структурных компонентов педагогического мастерства происходит не равномерно, одни из них могут быть более продвинутыми. К педагогу-мастеру обращаются за советом и опытом менее зрелые преподаватели.

Третьей ступенью педагогического мастерства является педагогическое новаторство. Преподаватель-новатор вносит принципиально новые идеи в учебно-воспитательный процесс, разрабатывает новые методические системы, создает новые педагогические технологии. В результате не только повышается продуктивность профессиональной подготовки студентов, но и изменяется ее качество. Стать педагогом-новатором помогают высокий уровень теоретической и практической подготовки, интеллектуальные способности, творческий склад ума.

Если педагогами-профессионалами становятся все выпускники вуза, педагогами-мастерами - многие, то педагогами-новаторами - сравнительно небольшое количество. Получить ответ на вопрос «Как достичь вершин педагогического мастерства?» помогает педагогическая акмеология. Акмеология дает советы (рекомендации) о путях и средствах профессионального роста учителя, достижения более высоких ступеней педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство, будучи сложным и многомерным понятием, начинает формироваться у студентов в период учебы в вузе, но основную роль в его развитии играет самостоятельная педагогическая деятельность. Педагогическое мастерство проходит три ступени развития - профессионализма, мастерства, новаторства. Профессиональный рост преподавателя вуза сопровождается повышением уровня педагогического мастерства. Интенсивность и результативность профессионального становления педагога зависит от его стремления, установки на самообразование и самовоспитание, от развития профессионально значимых качеств и способностей.

### 3. УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВУЗЕ, РУКОВОДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

1. Вуз, его назначение и статус. Структура управленческих органов в вузе.
2. Специфика работы администрации вуза различных уровней.
3. Организация и руководство воспитательно-образовательным процессом.
4. Самоуправление в вузе, основные принципы его организации.

**Ключевые понятия: управление, руководство, самоуправление.**

Высшее образование призвано обеспечить потребности граждан Республики Беларусь в приобретении профессии в избранной сфере деятельности, а также потребности общества по подготовке специалистов высокой квалификации. Для решения этих задач правительством республики на основании предложения Министерства образования создаются высшие учебные заведения.

В настоящее время в Беларуси функционируют государственные и негосударственные вузы. Деятельность вузов государственного типа финансируется из государственного бюджета и частично из средств, полученных за оказание платных услуг. Негосударственные вузы создаются юридическими или физическими лицами; в министерстве образования проходят три этапа утверждения: лицензирование, аттестацию, аккредитацию. Они финансируются учредителями, а также самими студентами, которые вносят плату за обучение.

Основными типами высших учебных заведений являются: университеты, академии, институты, высшие колледжи. Высшее образование имеет два уровня: завершив подготовку, выпускники получают диплом специалиста, а часть из них, которая прошла дополнительную подготовку, - еще степень и диплом бакалавра. Получив высшее образование, желающие лица могут продолжить обучение в магистратуре, которая дает специализированное углубленное образование, степень и диплом магистра. Право подготовки бакалавров и магистров вуз приобретает по решению министерства образования по итогам аттестации.

Высшие учебные заведения действуют на основе собственного устава, утвержденного в установленном порядке, который разрабатывается в соответствии с «Положением о высшем учебном заведении» (утверждено Министерством образования Республики Беларусь, 1993 г.). Уставом определяются структура учебных, научных и других подразделений данного вуза, их права и обязанности, а также схема управления и руководства вузом. Внутри каждого учебного заведения складывается своя система управления и руководства его деятельностью, состоящая из двух подсистем: управляющей и управляемой. Ведущей является управляющая подсистема, которая объединяет руководителей вуза и его структурных подразделений, коллегиальные органы, профессорско-преподавательский корпус, частично обслуживающий персонал. К управляемой подсистеме относятся студенты, их общественные и профильные формирования, а также преподаватели и обслуживающий персонал.

Главный смысл управления вузом состоит в целенаправленном воздействии администрации вуза, коллегиальных органов на структурные подразделения вуза, на профессорско-преподавательский состав, на студентов с целью получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, в профессиональной подготовке специалистов.

Управление означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющихся в вузе: учебных, воспитательных, научных, методических, организационных, профессиональных, хозяйственных.

Управление рассматривается как целенаправленное действие на определенный объект в интересах достижения конкретных результатов в соответствии с заранее намеченными целями и задачами. Это система действий по подготовке, принятию и реализации решений, направленных на достижение целей и задач с привлечением всех участников педагогического процесса. «Управленческая деятельность - это всегда упорядочение, совокупность действий по преобразованию объекта деятельности, по обеспечению его движения к задуманной цели».

Администрацию на уровне самого вуза представляют: ректор, проректоры, руководители и работники управлений и отделов; на уровне факультетов - декан, его заместители, работники деканатов. Коллегиальными органами являются: ректорат, ученый совет вуза, ученые советы факультетов, методические советы.

Ректор избирается советом вуза, затем утверждается соответствующим министерством. Этим же министерством утверждается и главный бухгалтер. Декан избирается советом факультета, после чего утверждается приказом ректора.

Ректор и декан отдают приказы и распоряжения по различным вопросам деятельности вуза, его структурных подразделений, по конкретным лицам - субъектам деятельности. Таким образом, осуществляется единоначалие по управлению вузом и факультетами.

Коллегиальные органы управления - каждый на своем уровне и в пределах своей компетенции - решают сообща различные вопросы жизнедеятельности вуза, его структурных подразделений: утверждают перспективные и текущие планы работы; слушают отчеты подразделений (факультетов, кафедр, лабораторий, управлений, отделов); обсуждают проблемные вопросы научного, учебного, профессионального порядка; занимаются кадровыми вопросами и т.д. Так реализуется коллегиальная форма управления вузом.

Наличие двух форм управления в вузе необходимо, это оптимальный вариант. Он дает возможность сочетать совместное, коллегиальное обсуждение и анализ выполненной работы, стоящих задач, выдвинутых вопросов и нести персональную ответственность всех должностных лиц за вверенный участок работы, за принятые решения. Но администрация и коллегиальные органы тогда добьются высоких результатов своей деятельности, если будут работать согласованно, скоординировано, опираясь на сотрудничество и гласность.

Основным учебным и научным подразделением вуза является кафедра, ее деятельность регламентируется «Положением о кафедрах вузов Республики Беларусь». В учебных заведениях функционируют кафедры двух типов - общеуниверситетские и факультетские, которые обладают разной сферой деятельности. В состав кафедры могут входить учебно-научные, научно-исследовательские, хозяйственно-договорные и другие подразделения, группы, лаборатории, действующие временно или постоянно.

Кафедра объединяет преподавателей одной специальности. Преподаватели и научные сотрудники принимаются на работу и освобождаются от работы в государственных вузах в соответствии с «Положением о порядке замещения вакантных должностей профессорско-преподавательского состава» с учетом процедуры конкурсного отбора. Каждые пять лет они проходят аттестацию и избираются на должность ученым советом вуза. Преподаватели с целью повышения квалификации и профессионального роста имеют право на стажировку (с отрывом от производства через каждые пять лет).

Кафедры работают по плану, на своих заседаниях обсуждают вопросы хода воспитательно-образовательного процесса, научной и методической работы, слушают отчеты преподавателей, утверждают учебно-тематические планы, учебные программы, темы диссертационных исследований, обсуждают диссертации, учебники, методические пособия и другие вопросы. Руководство работой кафедр в зависимости от их подчиненности осуществляют управления и отделы вуза либо деканаты.

Руководить - это значит направлять, наставлять должностных лиц структурных подразделений внутри вуза, профессорско-преподавательский состав как эффективнее решать вопросы учебно-воспитательного процесса, научной работы на основе предварительного анализа их деятельности.

Все процессы жизнедеятельности вуза осуществляются в установленные периоды - в течение учебного года, который представляет законченный цикл педагогической деятельности. Вопросы управления и руководства внутри вуза также подчинены этому циклу, в котором имеются определенные этапы: фиксация и анализ исходного состояния объектов управления; выдвижение цели, разработка программы управленческой деятельности; организация этой деятельности и установление обратной связи; анализ и оценка поступившей от объектов информации с целью корректировки вопросов управления и руководства.

Преподаватели и студенты имеют возможность принимать участие в управлении деятельностью вуза и его структурных подразделений. Каким образом это происходит?

Преподаватели на своих конференциях и общих собраниях обсуждают и решают многие актуальные вопросы деятельности вуза, факультетов, кафедр. На заседаниях кафедр они определяют учебно-воспитательную и научную политику кафедры. Преподаватели являются членами всех коллегиальных органов, где составляют 75 % от общего состава. Через решения

этих органов они влияют на стратегию деятельности вуза, факультета, любого подразделения. Они могут вносить различные предложения о совершенствовании или реорганизации учебно-воспитательного процесса на имя ректора, ученого совета, министерства образования. Участвуя в работе методических объединений и комиссий, преподаватели имеют возможность влиять на конкретные участки деятельности вуза или факультета. Ведущие преподаватели имеют право разрабатывать авторские учебные программы, готовить учебники и учебно-методические пособия и по ним работать. Особенно широки их полномочия, когда речь идет о вузовском компоненте образования.

Студенческое самоуправление осуществляется в двух вариантах. Во-первых, студенты вместе с преподавателями являются членами коллегиальных органов — советов факультета и вуза (25 %), где принимают равноправное участие в обсуждении и решении всех вопросов. Студенты входят в состав временных руководящих органов-штабов, комитетов, комиссий, где вместе с преподавателями решают конкретные вопросы. Названный вариант фактически представляет собой соуправление.

Во-вторых, студенты организуют самостоятельно жизнедеятельность своего коллектива, проявляют инициативу и самостоятельность в решении собственных вопросов. Они возглавляют свои общественные организации, формирования по интересам, научные студенческие советы; являются организаторами ряда коллективных акций, дел, кампаний - строительных студенческих и педагогических отрядов, волонтерской деятельности, акции милосердия, социальной защиты студентов и т.д. Студенты проводят общие собрания и конференции, которые считаются высшим органом самоуправления. Развитие студенческого самоуправления зависит от уровня демократизации общества и вуза, делегированных им прав и полномочий, дееспособности органов самоуправления, зрелости студенческого коллектива.

**Самоуправление** - многофункциональное социально-педагогическое явление; способ организации жизнедеятельности студенческого коллектива, принцип воспитания и самовоспитания, средство развития и углубления демократических основ вузовской жизни, активности студентов, подготовки их к управлению делами общества.

Самоуправление - не самоцель, это средство, которое в сочетании с управлением и руководством, индивидуальным и коллегиальным, способствует повышению продуктивности жизнедеятельности вуза, профессиональной подготовки специалистов.

Высшие учебные заведения, государственного и негосударственного типа, призваны удовлетворить потребности молодежи в приобретении профессии, а также потребности общества в подготовке квалифицированных специалистов. Руководство всей деятельностью вуза осуществляют администрация и коллегиальные органы, а также органы самоуправления преподавателей и студентов. Основным учебным и научным подразделением вуза является кафедра, которая объединяет преподавателей одной специальности. Общеузовские и факультетские кафедры обеспечивают организацию учебно-воспитательного процесса, научной работы, профессиональной подготовки специалистов.