

Б. Р. Мандель

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
История, проблематика, принципы

Учебное пособие



Б. Р. Мандель

**Педагогика высшей школы
история, проблематика,
принципы**

Учебное пособие для обучающихся в магистратуре



DirectMEDIA

**Москва
Берлин
2017**

УДК 37.01 (075)

ББК 74.00

М23

Маңдель, Б. Р.

М23 Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы : учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Маңдель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 618 с.

ISBN 978-5-4475-8778-9

Учебное пособие создано для магистрантов как будущих преподавателей высших учебных заведений, готовящих психологов, педагогов, журналистов, PR-менеджеров, ученых-гуманитариев. Пособие представляет собой курс с инновационным расположением учебного материала в соответствии с модульным распределением тематики.

Учебное пособие создано на основе разработанных и апробированных программ в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС-3+) по специальностям «Психология», «Педагогика», «Журналистика», «PR и СМИ».

Материалы пособия имеют модульное расположение тем и собраны на основе исторических и современных сведений с обращением к целому ряду смежных дисциплин: педагогики, дидактики, педагогической психологии, психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии и т.д.

Каждая тема завершается вопросами и заданиями по изученному материалу, а после модулей идут списки тематики семинаров, литература к ним.

Учебное пособие содержит значительное число ссылок и пояснений, содержащих сведения об упоминаемых авторах и толкования терминов.

Учебное пособие содержит общий список литературы по дисциплине, примерный список вопросов для самоподготовки, примерную тематику рефератов, статей, примерные темы магистерских диссертаций, задания для самостоятельной работы, образцы тестов, глоссарий.

Книга будет полезна и интересна не только магистрантам, будущим психологам и педагогам, журналистам и PR-менеджерам, но и всем, интересующимся педагогикой высшей школы как актуальной, динамичной, активно и быстро развивающейся теоретической и практической составляющей современной науки и практики не только в нашей стране, но и за рубежом.

УДК 37.01 (075)

ББК 74.00

ISBN 978-5-4475-8778-9

© Маңдель Б. Р., текст, 2017

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2017

Введение

Несомненная актуальность дисциплины «Педагогика высшей школы» связана с настоятельной необходимостью подготовки магистров к педагогической деятельности. Предлагаемый курс направлен на знакомство магистров с научными подходами в организации педагогического процесса, проблемами развития личности студентов, саморазвития и самовоспитания, факторами и условиями, возрастными и индивидуальными характеристиками личности обучающихся, а также с ведущими принципами педагогической деятельности, осуществляемыми в системе высшего образования в ее историческом и современном аспектах.

Цель освоения нашей дисциплины: формирование педагогической позиции магистра, обуславливающей творческое проявление его личности как будущего преподавателя, подготовка к различным видам педагогической деятельности:

- реализации профессионально-образовательных программ и учебных планов на уровне, отвечающем принятым образовательным стандартам высшего образования;
- разработке и применению современных образовательных технологий, выбору оптимальной стратегии преподавания в зависимости от уровня подготовки студентов и целей обучения;
- выявлению взаимосвязей научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, возможностей использования собственных научных исследований в качестве средства совершенствования образовательного процесса;
- формированию профессионального мышления, воспитанию гражданственности, развитию системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности,

направленных на гуманизацию и демократизацию общества;

- проведению исследований частных и общих проблем в сфере педагогической деятельности.

Задачи, реализуемые в процессе изучения курса, способствуют развитию таких важных характеристик педагогической позиции, как:

- представление о педагогической деятельности, ее содержании и особенностях как о сложной профессиональной деятельности; о выполнении профессиональных обязанностей, которые требуют от педагога разнообразных знаний о человеке, обществе, процессе познания и т.п. – именно на такой основе могут сформироваться умения разбираться во всех нюансах человеческих отношений, организовывать эти отношения, разрешать конфликты и противоречия, воспитывать обучающегося, помогать студенту раскрывать свою индивидуальность;

- умение проследить жизненный путь личности, увидеть обусловленность достигнутых ею ситуаций успеха и счастья личностными качествами;

- умение анализировать педагогические ситуации, выявлять противоречия в процессе развития личности; формулировать задачи развития личности и определять пути и средства их решения;

- умение оценивать педагогические воздействия (их содержание и формы), заранее продумывать, к каким результатам они могут привести (умение прогнозировать);

- умение анализировать и обосновывать свои суждения о целесообразности педагогических действий, используя знания о процессе развития личности в студенческом возрасте;

- умение осмысливать свои собственные действия при организации педагогического процесса, не допус-

кать импульсивности, стихийности и случайности в организации воспитательно-образовательного процессе (в рамках преподаваемой дисциплины).

Освоение магистрами данной дисциплины является логическим продолжением изучения дисциплин «Современные проблемы педагогики и образования» и «История и методология науки и образования», а также является теоретической базой для успешного изучения дисциплин «Педагогическое мастерство», «Инновационная педагогическая деятельность» и других, является важнейшим условием для непосредственного овладения педагогической практикой в высшем учебном заведении.

Предполагаемые компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «Педагогика высшей школы»:

Общекультурные компетенции (ОК):

- способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

- готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);

- способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3);

- способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);

- способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-5);

- готовность работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке (ОК-6).

Профессиональные компетенции (ПК):

общепрофессиональные (ОПК):

- готовность осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках (ОПК-1);

- способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2);

в области педагогической деятельности:

- способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

- готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);

- способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);

- способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-- 4);

в области научно-исследовательской деятельности:

- способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);

- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

в области методической деятельности:

- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различного типа (ПК-8);

- готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной деятельности (ПК-9);

в области управленческой деятельности:

- готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10);

- готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий педагогического менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);

- готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12);

- готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);

в области проектной деятельности:

- готовность осуществлять педагогическое проектирование образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);

- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды

контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий (ПК-15);

- готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16);

в области культурно-просветительской деятельности:

- способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);

- готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18);

- способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);

- готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);

- способность формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен *знать*:

- фундаментальные основы, важные достижения, современные проблемы и тенденции развития соответствующей предметной и научной области, ее взаимосвязи с другими науками;

- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы процессов обучения и воспитания в высшей школе, психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

- основные достижения, проблемы и тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики

высшей школы, современные подходы к моделированию педагогической деятельности:

уметь:

- использовать при изложении предметного материала взаимосвязь дисциплин, представленных в учебном плане, осваиваемом студентами;

- использовать при изложении предметного материала взаимосвязь научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, включая возможности привлечения собственных научных исследований в качестве средства совершенствования образовательного процесса;

- использовать знания культурного наследия прошлого и современных достижений науки и культуры в качестве средств воспитания студентов;

- создавать творческую атмосферу образовательного процесса;

владеть:

- методами научных исследований в сфере основной научной подготовки, методами организации коллективной научно-исследовательской работы;

- основами научно-методической работы в высшей школе, навыками самостоятельной методической разработки профессионально-ориентированного материала (трансформация, структурирование и психологические грамотное преобразование научного знания в учебный материал и его моделирование);

- основами учебно-методической работы в высшей школе, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по разным темам, систематикой учебных и воспитательных задач;

- способами создания требовательно-доброжелательной обстановки образовательного процесса, разнообразными образовательными технологиями,

методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала;

- методами формирования навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития творческих способностей студентов;

- культурой жизненного и профессионального самоопределения, деловым профессионально-ориентированным языком и стилем изложения.

Резюмируя, можно сказать:

- в результате освоения дисциплины магистрант должен уметь:

- анализировать, сравнивать, сопоставлять различные подходы к организации педагогического процесса в высшей школе;

- применять теоретические знания на практике;

- проектировать преподавательскую деятельность в соответствии с приобретенными знаниями в области передового педагогического опыта по проблемам подготовки специалистов в вузе;

- применять собственные знания в условиях инновационных изменений современного образовательного процесса;

- учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации студентов;

- формировать мотивацию учебной деятельности студентов в высших учебных заведениях, осуществлять психолого-педагогическое изучение личности студента.

В результате освоения дисциплины магистрант должен владеть:

- основами навыков анализа учебно-воспитательных ситуаций;

- методами применения основных принципов организации обучения и воспитания при формировании содержания обучения и воспитания;
- адекватным выбором педагогической ситуации, методами обучения и воспитания;
- методами диагностики обученности и воспитанности студентов;
- приемами организации и планирования образовательного процесса в вузе;
- психологическими основами педагогического общения и способами осуществления своего профессионального роста¹.

Общая трудоёмкость учебной дисциплины составляет 108 часов, в том числе лекций – 18 часов, практических занятий – 32 часа.

¹ Общая трудоёмкость данной учебной дисциплины может составлять 108 часов.

Модуль I

История развития педагогики высшего образования как науки и практики

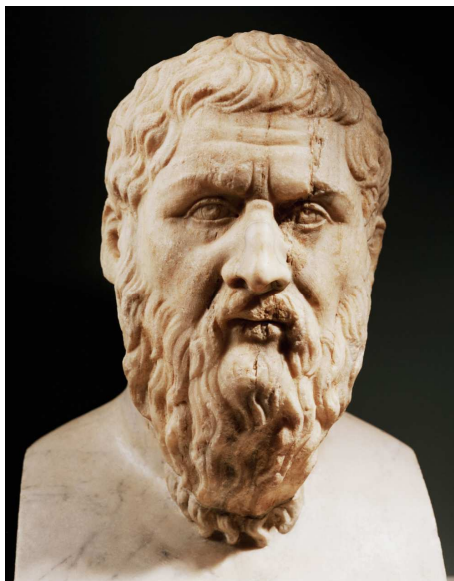
Тема 1. Становление мировой высшей школы

Становление педагогики как науки и практики.
Древние мыслители и развитие педагогики.
Высшая школа на Востоке.
Первые европейские университеты.
Системы педагогического образования.
Выдающиеся педагоги Возрождения и Просвещения.
Идея университетского образования.
Модели и парадигмы высшего образования.

Прежде чем приступить к разговору о научном аппарате, проблематике и принципах высшего образования/высшей школы, необходимо уяснить исторические и научно-теоретические предпосылки формирования, развития и становления науки.

Первоначально в мире педагогика появилась в форме *практической деятельности*. С разделением труда в первобытном обществе возникла потребность в передаче трудового опыта, формирования верности интересам рода, племени и т.д. Тогда и появляется деятельность, называемая ныне педагогической. Любопытно, что первыми из занимавшихся этим, видимо были либо женщины, либо старики (в хронологических понятиях далекого прошлого), либо увечные, больные мужчины, просто не могущие участвовать в охоте и войне... Конечно, это наши предположения, но, в любом случае, мы понимаем, что эта *педагогическая деятельность* в то время носила несистемный и несистематический характер и осуществлялась в рамках того, что позже стали называть народной педагогикой и

этнической педагогией. Первые попытки осмысления практики воспитания с учетом потребностей общества относятся к эпохе расцвета рабовладельческих государств (в средиземноморских странах).



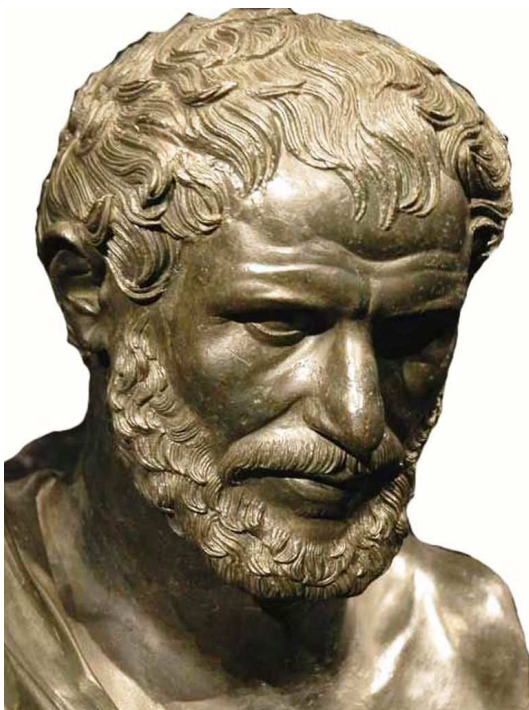
Демокрит (предположительно)

Высказывания, мысли о цели, задачах, содержании и средствах воспитания (и, естественно, только для свободнорожденных детей и юношей) занимали видное место в сочинениях Демокрита², Платона³ и других древнегреческих философов.

² **Демокрит Абдерский** (ок. 460 до н. э. - ок. 370 до н. э.) – древнегреческий философ, один из основателей атомистики и материалистической философии.

³ **Платон** (428 или 427 до н. э. - 348 или 347 до н. э., там же) – древнегреческий философ, ученик Сократа, учитель Аристотеля.

В IV веке до н. э. Платон организовал философскую школу, которая получила название Академии. Академия просуществовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г.



Платон

Позднее Аристотель⁴ создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение – Ли-

Платон – первый философ, чьи сочинения дошли до нас не в кратких отрывках, цитируемых другими, а полностью.

⁴ **Аристотель** (384 до н. э. - 322 до н. э.) —древнегреческий философ. Ученик Платона. С 343 до н. э. – воспитатель Александра Македонского. Натуралист классического периода.

кей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе – это предшественник современных лицеев.



Таким видел Квинтилиана средневековый художник

Мысли древнегреческих мыслителей еще не были самостоятельными педагогическими теориями, а являлись лишь компонентами философских систем или проектов организации общества. Для последующего развития педагогической мысли большое значение имели идеи *об опоре воспитания на принципы этики и*

Наиболее влиятельный из философов древности; основоположник формальной логики. Создал понятийный аппарат, который до сих пор пронизывает философский лексикон и стиль научного мышления. Аристотель был первым мыслителем, создавшим всестороннюю систему философии, охватившую все сферы человеческого развития: социологию, философию, политику, логику, физику. Его взгляды на онтологию оказали серьезное влияние на последующее развитие человеческой мысли.

психологии, о единстве умственного, нравственного и физического воспитания, о возрастной периодизации развития человека и др.

В Древнем Риме уже возник особый интерес к проблемам организации, содержания и методов обучения, что стало заметно в риторских школах. Книга Квинтилиана «О воспитании оратора» явилась, по существу, первым специальным трудом, где был обобщен опыт обучения, сформулированы требования к учителю и воспитателю, содержались указания на необходимость учета индивидуальных особенностей детей.

В эллинскую эпоху был основан Мусейон (место, посвященное Музам). Чем не уникальный прообраз будущего университета?

Александрийский Мусейон (или Александрийский музей) – это был и религиозный, и исследовательский, и учебный, и культурный центр эллинизма, храм всех Муз. Основан он был в начале III века до н. э. при Птолемее Сотере⁵ по инициативе Деметрия Фалерского⁶ и находился на государственном обеспечении. В состав Мусейона входила обширная Александрийская библиотека, организованная в этот же период. Ученые, принятые в сотрудники Мусейона, занимались натурфилософией, математикой, астрономией, географией, медициной, теорией музыки, лингвистикой и другими науками. Роль Мусейона – культурная и рели-

⁵ **Птолемей I Сотер** – сатрап, а затем и царь Египта, правил в 323-283/282 годах до н. э. Родоначальник династии Птолемеев.

⁶ **Деметрий Фалерский** (350-283 до н. э.) – древнегреческий афинский государственный деятель и философ-перипатетик. В 317-307 годах до н.э.— абсолютный правитель (эпимелет) Афин, пользующийся покровительством македонского правителя Кассандра. Будучи у власти, сделал много для процветания города. Один из основателей Александрийской библиотеки и Мусейона. Собрал и записал басни Эзопа.

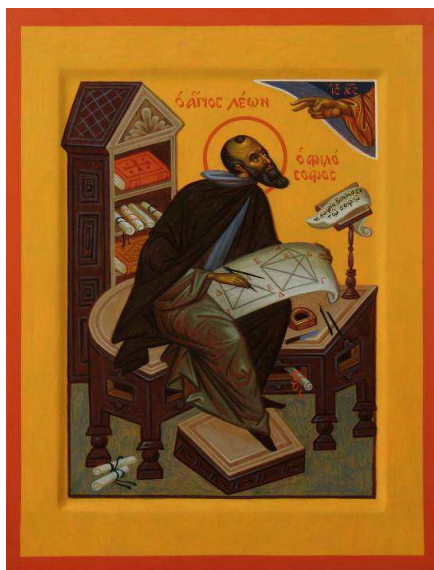
гиозная – сохранилась и в эпоху римского завоевания. На базе храма возник *неоплатонизм*, в котором культ муз играл существенную роль. Мусейон был единственным античным храмом муз, который непрерывно функционировал не менее 800 лет. В III веке его жрецы-ученые встали в оппозицию Александрийской школе и по мере христианизации Римской империи Мусейон утратил научные функции, оставшись исключительно культовым учреждением. Указом императора Феодосия в 391 году он был закрыт. Существуют свидетельства, что на месте бывшего Мусейона в Александрии еще в 530 году проводились состязания риторов и поэтов.



Мусейон мог выглядеть и так...

В форме лекционных занятий там обучали основным наукам – математике, астрономии, филологии,

естествознанию, медицине, истории. И преподавали здесь Архимед⁷, Евклид⁸, Эратосфен⁹ и др.



Лев Математик

⁷**Архимед** 287 до н. э. - 212 до н. э.) – древнегреческий математик, физик и инженер из Сиракуз. Сделал множество открытий в геометрии. Заложил основы механики, гидростатики, был автором ряда важных изобретений.

⁸ **Евклид** или **Эвклид** (? - около 300 года до н. э.) – древнегреческий математик, автор первого из дошедших до нас теоретических трактатов по математике. Биографические сведения об Евклиде крайне скудны. Достоверным можно считать лишь то, что его научная деятельность протекала в Александрии в III в. до н. э.

⁹ **Эратосфен Киренский** (276 год до н. э. - 194 год до н. э.) – греческий математик, астроном, географ, филолог и поэт. С 235 г. до н. э. – глава Александрийской библиотеки. Первый известный ученый, вычисливший размеры Земли.

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа – Аудиторнум (от *audiere* – слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» – золотая палата (позже здесь был создан университет «Пандидактерийон»). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В Магнавской высшей школе велась подготовка чиновников, дипломатов, военачальников. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. Вначале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII–VIII веков – исключительно на греческом языке. В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образованы и становились общественными и церковными деятелями. В IX в. руководителем этой школы стал *Лев Математик*¹⁰ – один из выдающихся

¹⁰ **Лев Математик** (или **Лев Философ**) (около 790 г. - около 870 г.) – византийский математик и механик; архиепископ Фессалоник в 840-843 годах. В математике Лев систематически применял буквы как арифметические символы, предвосхищая становление алгебры; он значительно упростил сложную символику Диофанта и сделал дальнейший шаг в развитии алгебраического направления в математике.

Известен Лев Математик и как механик. Приемный зал *Большого дворца* (резиденция византийских императоров) украшали изобретенные Львом Математиком механизмы-автоматы: статуи рычащих львов, поющих и порхающих птиц и другие приводимые в движение водой механические фигуры (эти чудесные механизмы должны были изумлять иноземных послов, утверждая их в мыслях

педагогов своего времени. К его заслугам в управлении школой можно отнести то, что он собрал здесь цвет преподавательского состава.

Школа просуществовала до самого падения Константинополя, хотя при Палеологах образование было переведено на церковную основу. Студенты знакомились как с классикой богословской мысли, так и с учениями древних – Платона и Аристотеля. Преподавателями и выпускниками Константинопольской высшей школы, как мы уже сказали, были видные деятели культуры. Преподаватели школы стали собирать хранившиеся в монастырях старинные книги. Фотий, знаменитый грамматик, еще до своего патриаршества

о могуществе государства ромеев). Изобрел систему световой сигнализации, посредством которой передавались сообщения о событиях в соседних странах (в частности, в Арабском халифате). Световой телеграф Льва Математика, представлявший собой систему сигнальных башен, позволял в течение часа передать сообщение от границы с Халифатом в Константинополь (что было весьма важно в условиях постоянных арабских набегов на империю). Лев Математик выступил инициатором возрождения в Византии высшего образования. В этом он нашел поддержку у дяди императора Михаила III - Варды, который фактически возглавлял византийское правительство с 855 по 866 годы (в 862 г. получил второй по значимости – после императорского – титул цесаря). Варда основал (в 855 или 856 г.) светскую Магнаврскую высшую школу (название получила по месту своего нахождения в Магнаврском дворце), ректором которой поставил Льва Математика. В этой школе, которую последний возглавлял до конца своей жизни, велась подготовка чиновников, дипломатов, военачальников; в ней преподавались грамматика, риторика и философия, а также естественные науки – арифметика, геометрия, музыка и астрономия. Лев Математик не избежал нападок фанатичных монахов, обвинявших его в тайном язычестве и чародействе. Спасло его только покровительство императорского двора. Учениками Льва Математика были Фотий, будущий прославленный константинопольский патриарх, и просветитель славян святой Кирилл (Константин).

составил Мириобиблион с сокращёнными пересказами около трехсот античных рукописей. Придворные грамматика собрали большую библиотеку и создали много компиляций по законоведению, истории и агрономии. В результате греки заново узнали о Платоне, Аристотеле, Евклиде и даже о шарообразности Земли.



Обучение в Византийской школе

Константинопольский университет оказал большое влияние на развитие высшего образования в Западной Европе. Некоторые историки, в основном греческие, считают Константинопольский университет первым университетом в Европе, хотя еще до императора Феодосия аналогичные учебные заведения («катенеи») функционировали в Риме.

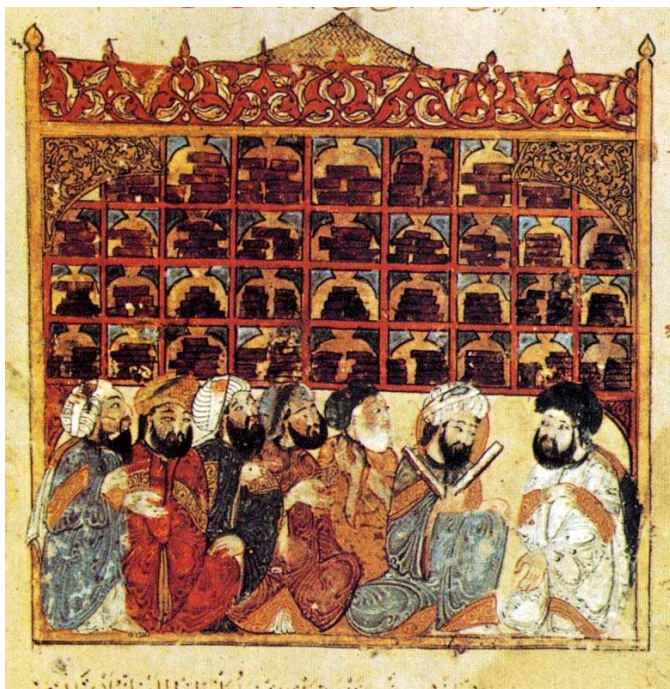
Венцом образования явились высшие учебные заведения, и их создание является характерной чертой византийской цивилизации. Многие из них появились еще в античную эпоху (в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске). Каждое такое учебное

заведение обладало определенной специализацией, например, в Афинах и Антиохии велось усиленное изучение риторики, в Бейруте – права, в Александрии – философии, филологии и медицины.

В исламском мире уникальным явлением и событием в развитии просвещения стало появление Дома мудрости в Багдаде (в 800 году). В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обсуждали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции.

Дом мудрости – исламская академия, основанная в 20-е годы IX века халифом ал-Мамуном в Багдаде. Ал-Мамун симпатизировал учению мутазилитов, и по замыслу халифа Дом мудрости должен был обеспечить сторонников этого учения богатым фактическим материалом, полезным при ведении теологических споров, в первую очередь, трудами по философии. В Багдад из всех областей халифата были собраны выдающиеся ученые, многие из которых являлись уроженцами Средней Азии и Ирана. Возглавлял Дом мудрости Сахль ибн Харун.

При Доме мудрости существовала библиотека «Хуана аль-хикма». Одной из важнейших задач академии был перевод на арабский язык индийских и древнегреческих трудов по астрономии, математике, медицине, алхимии, философии. По инициативе аль-Мамуна к Льву V Армянину в Византию было отправлено специальное посольство с целью получить ценные греческие рукописи. Главой переводчиков Дома мудрости был назначен несторианин Хунайн, владевший четырьмя языками и получавший вознаграждение золотом, причем, по преданию вес вознаграждения зависел от веса переведенных трудов. Он перевел на арабский Платона, Аристотеля и их комментаторов, а также труды трех основоположников греческой медицины: Гиппократ, Галена и Диоскорида.



Ученые в библиотеке Дома мудрости

Большое внимание уделялось здесь астрономическим наблюдениям, цель которых состояла в проверке и уточнении данных, полученных из древнегреческих и индийских сочинений. При ал-Мамуне (829 г.) была построена обсерватория в багдадском пригороде Шаммасийа. По его же инициативе, в 827 году на равнине около Синджара были проведены геодезические работы, в результате которых была непосредственно измерена длина дуги 1° земного меридиана. Они имели целью уточнить размеры Земли, найденные Эратосфеном, так как оказалось неизвестным соотношение между древнегреческими и арабскими единицами длины. Полученный арабскими астрономами результат лишь на 1% отклоняется от современного.

Сотрудниками Дома мудрости в разное время были такие выдающиеся ученые, как аль-Хорезми, аль-Кинди, Абу-л-Вафа, ал-Кухи и др.

После вступления в Багдад 12 февраля 1258 года войска монгольского хана Хулагу Дом мудрости был разрушен, а хранившиеся в нем книги сброшены в реку Тигр.

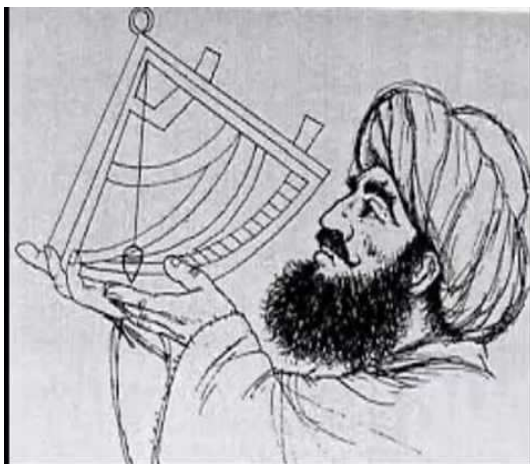
В XI-XIII веках в Багдаде появились новые высшие учебные заведения – *медресе*.



Аль-Кинди

Крупным культурным центром исламского мира была мусульманская Испания, где просвещение достигло наивысшего расцвета при Абдурахмане III (912-961) и Галеме II (961-976). По всей стране открывались школы и библиотеки. Ученики многих *китабов* получали одежду и еду. В одной лишь Кордове насчитывалось около 80 учебных заведений, в том числе, несколько *высших школ*, в ряде которых женщины посещали занятия изящной словесности. Высшие школы Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи предлагали программу по всем отраслям знания: богословию, праву,

математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. В этих учебных заведениях царил веротерпимость. Преподавателями и студентами были мусульмане, христиане и иудеи.



Аль-Бируни

Идеи и практика воспитания и образования исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические достижения Европы и нередко являлись эталоном для Запада. Можно отметить, например, идеи аль-Кинди¹¹ об интеллектуальном развитии,

¹¹ **Абу Юсуф Якуб ибн Исхак аль-Кинди**, известный как **аль-Кинди** (около 801-873) – арабский философ, математик, теоретик музыки, астроном. Работал в Доме мудрости в Багдаде. Аль-Кинди является автором большого числа трактатов по метафизике, логике, этике, математике, криптографии, астрологии, медицине, метеорологии, оптике, музыке.

сенсуалистский подход аль-Бируни¹² к обучению и т.д. Через арабов в Европу проникло учение Аристотеля, которое стало одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху средневековья.

Появившиеся на Востоке *школы университетского типа* в значительной мере оказались *прообразами средневековых университетов* Европы. В арабских высших школах обучались европейцы, ставшие впоследствии учеными, политическими и религиозными деятелями. В мусульманской Испании, например, получил образование будущий папа Сильвестр II. Когда в XI в. Болонье и Париже появились центры просвещения, из которых затем выросли университеты, европейцы отправлялись в Северную Африку и арабскую Испанию, чтобы посетить местные школы, познать мудрость Востока.

Появившиеся школы [университетского типа – с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления] стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, довольно сильно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало собственный статус среди других учебных заведений.

¹² **Абу Рейхан Мухаммед ибн Ахмед аль-Бируни** (973-1048) – средневековый персидский ученый-энциклопедист и мыслитель, автор многочисленных капитальных трудов по истории, географии, филологии, астрономии, математике, механике, геодезии, минералогии, фармакологии, геологии и др. Бируни владел почти всеми науками своего времени. Перечень работ, составленный его учениками, составил 60 страниц мелким шрифтом.



Конфуций

В Индии мусульмане получали высшее образование в медресе и монастырских учебных заведениях (даргаб).

В Китае в период «золотого века» (III-X век) появились учебные заведения университетского типа. В них выпускники получали ученую степень специалиста по пяти классическим трактатам Конфуция: «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

На протяжении XII-XV веков начинают появляться университеты и в Европе. Однако в каждой стране этот процесс происходил по-разному. Как правило, в качестве истока зарождения большинства университетов была система церковных/монастырских школ. Например, именно так возник Парижский университет (1200 г.), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Саламанке (1254) Лиссабоне (1290).

Основание и права университета подтверждались привилегиями – особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3-7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета – ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего по несколько факультетов, их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского права, университеты Италии – римского права, университеты Испании – математики и естественных наук.



Д. Пико делла Мирандола

С появлением первых высших учебных заведений стали развиваться идеи высшей школы, которые передавались, в основном, через личное общение. Дальнейшее развитие высшей школы шло под влиянием феодализма и идей зарождающейся буржуазии, так как именно в этот период потребовались новые знания для развития производительных сил и производственных отношений.

В эпоху Возрождения открываются новые университеты, на основе интереса к древней эстетике развиваются искусства, требующие хороших знаний. Источниками развития идей высшей школы этого периода стали концепции гуманистов эпохи Возрождения – Пико делла Мирандола¹³, Витторино да

¹³ **Джованни Пико делла Мирандола** (1463-1494) – итальянский мыслитель эпохи Возрождения, представитель раннего гуманизма.

Фельтре¹⁴, Т.Мора¹⁵ и др. Эти просветители предлагали выстраивать всю педагогику на принципах гуманизма.

В декабре 1486 года 23-летний философ составил «900 тезисов по диалектике, морали, физике, математике для публичного обсуждения». Он стремился к всеобщему «примирению философов», исходя из того, что все религии и философские школы являются частным выявлением единой истины и могут быть примирены в универсально понятом христианстве. Философская антропология Пико обосновывает достоинства и свободу человека как полновластного творца собственного «я». Вбирая в себя все, человек способен стать чем угодно, он всегда есть результат собственных усилий; сохраняя возможность нового выбора, он никогда не может быть исчерпан никакой формой своего наличного бытия в мире. В отличие от своих предшественников, как античных, так средневековых и ренессансных, рассматривавших человека как микрокосм, отражающий в себе общие закономерности «большого» мира, Пико выносит человека за пределы космической иерархии и противопоставляет ей. Человек есть особый, «четвертый» мир космической иерархии, не вмещаемый ни в один из трех «горизонтальных» миров ее традиционно неоплатонической структуры (элементарного, небесного и ангельского); он вертикален по отношению к ним и пронизывает их всех. Он не занимает срединное место среди ступеней иерархии, он вне всех ступеней.

¹⁴ **Витторино да Фельтре** (1378 -1446) – итальянский педагог-гуманист эпохи Возрождения. В 1423 году основал при дворе правителя Мантуи Джанфранческо I Гонзага школу «Дом радости». Здесь преподавались классическая филология и математика, в изучении которой применялись наглядные пособия и практические работы. Хорошо было поставлено физическое воспитание учеников: дети занимались верховой ездой, гимнастикой, плаванием и фехтованием. Обучение основывалось не на принуждении и телесных наказаниях, а на стремлении заинтересовать детей изучаемыми предметами с учетом индивидуальных особенностей учеников. Телесные наказания допускались лишь за проступки против нравственности. Школа пользовалась широкой известностью. В нее принимались не только представители аристократии, но и способные выходцы из народа, как итальянцы, так и иностранцы. Несмотря на попытку сочетать в преподавании гуманистические идеи с доктринами христианства, школа сыграла



Витторино да Фельтре

Обучение, по их мнению, должно быть многосторонним, и, что очень важно, обращать внимание на развитие самостоятельности в мышлении в противовес схоластическому обучению, а также на эстетическое и нравственное воспитание, изучение классических языков и литературы, на необходимость связывать процесс обучения и образования с жизнью, вести его на родном языке, делать его строго научным и посвящать время самообразованию, повышать роль в нем библиотек и музеев.

большую роль в пропаганде гуманистических идей и воспитании деятелей Возрождения.

¹⁵ **Томас Мор** (1478-1535, Лондон) – английский юрист, философ, писатель-гуманист. Лорд-канцлер Англии (1529-1532). В 1516 году написал книгу «Утопия», в которой изобразил свое представление об идеальной системе общественного устройства на примере вымышленного островного государства.

XVII–XVIII вв. – время быстрого развития высшего образования в Западной Европе. Важнейшей особенностью в становлении университетского образования явилось то, что, во-первых, в его содержание стали входить естественные науки, которые дополняли классическую, гуманитарную культуру. Во-вторых, в XVIII веке начинается переход на национальные языки; позже других стран, в 1812 году, латинский язык был отменен в Италии. В-третьих, в начале XVIII века в ряде государств Европы была провозглашена университетская автономия. В-четвертых, начиная с XVII века в европейских государствах начинают создаваться разного рода специальные высшие школы и институты: военные, лесные, сельскохозяйственные, педагогические и т. д.

В целом же, в XVIII веке в Западной Европе начинает складываться современная система высшего образования.

Важнейший признак Нового времени – создание в европейских государствах, начиная с XVII века *Академий наук*, которые своей важнейшей задачей ставят развитие и распространение научных знаний. А эпоха Просвещения сделала литературу, печать, театр и библиотеки важнейшим средством образования, воспитания народа, и нередко их влияние было большим, чем влияние официальных образовательных учреждений.

XVII–XVIII вв. – это, по сути, и есть время создания подлинного высшего профессионального образования. Так, например, считается, что первый политехнический университет в мире был открыт в Венгрии – Будапештский университет экономики и технологии. Он был основан в 1782 году императором Иосифом II и первоначально назывался институтом геометрии и гидротехники.

В эпоху Просвещения университеты постепенно отходили от знаниевого подхода и стали ориентироваться на развитие творческого мышления.

К XIX в. сформировались две основных модели университета: немецкая и французская, хотя одновременно развивались и другие, например, российская и британская.

Системы педагогического образования, например, прежде чем они сложились в их современном виде, прошли долгий и сложный путь исторического развития. Во все времена в различных странах содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием, потребностями прогресса, что обусловило неравномерность развития систем педагогического образования в странах Западной Европы. Так, первые педагогические учебные заведения появились в Германии в 1695 г., во Франции – в 1794 г., а в Великобритании – в 1840 году (по другим источникам – первые учительские семинарии были открыты во Франции (Реймс, 1684) и Германии (Галле, 1695). Быстрое развитие учительских семинарий началось в первой половине XIX в. под влиянием идей И. Г. Песталоцци (см. ниже). В Западной Европе наибольшее распространение учительские семинарии получили в Германии, Австрии, Швейцарии, скандинавских странах.

Соответствующим образом это сказалось на дальнейшем развитии педагогического образования, на его гуманистической направленности. Так, в Германии уже в XVIII в. предпринимались попытки организовать подготовку учителей в духе гуманистических идей, а в XIX в. одной из задач педагогического образования становится развитие самостоятельности мышления и

суждений, свободной духовной деятельности будущих учителей.

Во Франции революция 1789 г. способствовала пересмотру взглядов на народное образование. Первое педагогическое учебное заведение – *Парижская нормальная школа* просуществовала только четыре месяца, но в истории образования Франции она оставила неизгладимый след, так как дала образец передовой школы с новой организацией учебного процесса и новой методикой преподавания. В массовом порядке нормальные школы для подготовки учителей начинают организовываться с 1833 года. В последующем неоднократно предпринимались попытки ликвидировать эти школы, а образование учителей организовать как практику у более опытных коллег.

В Великобритании организованное обучение учителей (для школ взаимного обучения) было начато в 1805-1810 годах. Первым учебным заведением, которое давало систематическую педагогическую подготовку, стал *педагогический колледж*, основанный в 1840 г. в Баттерси.

Происходят изменения в развитии технологий обучения. С одной стороны, наблюдается глубокая преемственность с достижениями эпохи Возрождения (признание ценности человеческой личности, её право на образование, активность, сознательность обучения, развитие мыслительных способностей детей). С другой стороны, появляются новые подходы к образованию, которые были обусловлены достижениями педагогической мысли того времени.

Технологии обучения развивались в этот период под влиянием двух идей. Во-первых, *идеи индивидуального человека*, что, в свою очередь, потребовало создания систем образования вообще, и технологий обучения в частности, направленных на развитие человека, его ин-

дивидуальности, его активности, самостоятельности и творчества. Во-вторых, возникала необходимость специальной *профессиональной подготовки* для реализации новых технологий, направленных на творческое развитие личности.

Постепенно шел процесс становления практики, теории, дидактики высшей школы. Формально возникновение дидактики относят к XVII веку и связывают с именем великого чешского педагога Я.А. Коменского¹⁶. Им было написано более 140 работ и среди них «Великая дидактика» (1638 г.). Однако сам термин *дидактика* был применен впервые не Я.А. Коменским.

Сегодня утверждается, что этот термин был введен в употребление в 1613 г. в Германии Вольфгангом Ратке или Ратихием¹⁷. Действительно, дидактические идеи Ратихия

¹⁶ **Ян Амос Коменский** (1592-1670) – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

¹⁷ **Вольфганг Ратке (Ратихий)** (1571-1635) – немецкий педагог. Дидактические идеи носили в целом материалистический характер. Впервые употребил термин «Дидактика». Считал, что разум ребенка – чистая доска, на которой можно написать то, что необходимо. Процесс познания, по его мнению, состоит из 2 ступеней: восприятия предметов и явлений внешнего мира и умственной переработки этих явлений. В обучении необходимо опираться на индукцию и опыт. Подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условие счастливого существования. Был поборником звукового метода обучения грамоте на родном языке. Стремился к распространению школ для народа. Ратовал за обучение на родном языке. Основа обучения – религия, но Ратке выступал против монопольного права церкви открывать школы. Много внимания уделял методической и дидактической подготовке учителей. Учителям должно быть обеспечено хорошее материальное и общественное положение. Государство и родители обязаны заботиться о поддержании авторитета учителей. Ратке создал новую науку – методологию образования. Он установил

имели важное значение для развития дидактики. Он первым обратил внимание на изучение теоретических и методических вопросов для совершенствования процесса обучения и образования. В книгах «Мемориал» (1613) и «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619) помимо вопросов, имеющих глобальное значение и касающихся реформирования школьного дела, введения закона об обязательном обучении на родном языке, он рассматривал общедидактические вопросы. Так, в частности, он обосновал необходимость руководствоваться в процессе обучения такими дидактическими принципами как природосообразность, последовательность и систематичность, прочность, доступность, опора на индукцию и опыт в обучении и другие. Его дидактика основывалась на гуманистическом принципе, отрицавшем всякое принуждение и насилие в обучении.



Я. А. Коменский

критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования. Расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

Что же касается Я.А. Коменского, то он справедливо считал, что дидактика – это не только искусство обучения, но и воспитания. Я.А.Коменский выдвинул задачу – учить всех всему и дал последовательное изложение принципов и правил обучения.

Несмотря на огромное значение педагогической теории Я. А. Коменского, следует заметить, что в ней, конечно, имеются недостатки. Сам Я.А.Коменский это осознавал. Во введении в «Великую дидактику» он говорил: *«Я легко предвижу, что кому-нибудь это покажется скорее мечтанием, нежели изложением несомненно верного дела».*

В силу глубокой религиозности Я.А. Коменский рекомендовал воспитывать молодых людей в страхе божьем, в почитании старших, не отрицал возможности физического наказания детей в семье, даже считал это необходимым, если дитя не повинуется родителям. Несмотря на то, что большая часть гениального труда Я.А.Коменского посвящена школе, он все же сыграл большую роль в становлении дидактики высшей школы – идеи относительно ее развития были изложены им в «Великой дидактике» в главе «Академия», где он обращается к вопросам обучения специалистов в высшей школе: *предлагает учить студентов всем имеющимся у человечества наукам, давать им основательную ученость, поручать обучение только ученым и знающим профессорам, иметь в академии библиотеки, доступные всем для пользования.* Он говорит о важности образования в юношеском возрасте: *«Чтобы человек мог быть воспитан в человечности, Бог дал ему годы юности, в которые он не способен к другому делу, кроме образования».*



Ж.Ж. Руссо

Вопросами дидактики занимались и другие известные нам мыслители и педагоги прошлого, развивавшие лучшие традиции гуманистической педагогики. Ж.-Ж. Руссо¹⁸, известный французский философ, выступал за просвещение народа, за свободное развитие каждого человека, за идею всемерной активности учащегося. Он считал, что в обучении следует опираться на потребности человека и на его непосредственные запросы. Учить нужно тому, что само по себе привлекательно и имеет непосредственное практическое значение. Правда, недостатком его идей является то, что он считал

¹⁸ **Жан-Жак Руссо** (1712-1778) – французский философ, писатель, мыслитель эпохи Просвещения.

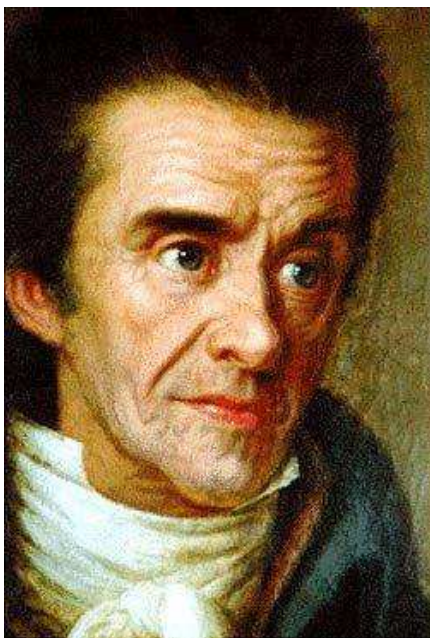
возможным для человека, даже в самом раннем возрасте, самому определять линию своего учения и развития. Роль руководителя, воспитателя, педагога отодвигалась на второй план. В своем труде «Эмиль, или о воспитании» Руссо определил важный принцип – связи обучения с жизнью, предложил и путь, ведущий к успеху в обучении и формировании личности – изучение природы людей и развитие их творческих сил, подготовку к труду, который должен стать основой жизни каждого человека.

Важны для развития дидактики высшей школы теоретические выводы, сделанные И.Г. Песталоцци¹⁹ на основе проведенного им педагогического эксперимента. В своих трудах он говорит о том, что обучение – это *искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию*. Из этого выводятся законы, которым должен следовать и учащийся, и учитель, и любой человек в процессе обучения: постепенности и последовательности, связности, совместных ощущений, причинности, психической самобытности. Для того, чтобы эти законы работали, нужно в обучении применять наглядность, которая достигается участием всех органов чувств в приобретении знаний и помогает развивать способность получать образ, соответствующий ощущению, выделять его из массы образов, а также

¹⁹ **Иоганн Генрих Песталоцци** (1746-1827) – швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века, внёсший значительный вклад в развитие педагогической теории и практики. Разработанная Иоганном Генрихом Песталоцци теория элементарного природосообразного воспитания и обучения представляет собой не только исторический интерес, но продолжает сохранять актуальность. Он первым высказал мысль о необходимости параллельного и гармоничного развития всех задатков человеческой личности – интеллектуальных, физических, нравственных.

давать ему определенное название (форма, число и слово).

Основная цель обучения по Песталоцци – это *возбуждение ума к активной деятельности, развитие познавательных сил, умения логически мыслить и кратко выражать их словесно*. Разработанная им *теория элементарного образования* явилась основой для *концепции формального образования*. Сторонники этой теории считали главной задачей обучения развитие у учащихся таких психических функций как внимание, память, мышление.



II. Песталоцци

И.Ф. Песталоцци заметил, что преподаватели чаще всего стремятся к развитию способностей обучающихся – в связи с этим предметы, преподаваемые ими,

должны использоваться больше как средство духовного развития, а не только как средство приобретения знаний. Это было новым поворотом в дидактике, так как направляло и преподавателей, и учащихся от пассивного усвоения знаний на путь развивающего обучения. По мнению швейцарского педагога, обучение и воспитание едины и служат общей цели – развитию личности.



Ф.А.В. Дистервег

И.Ф. Герbart²⁰ – известный немецкий педагог и философ, разработал основы дидактики как целостной теории воспитывающего обучения, подчиненной педагогике. В соответствии с его концепцией, основной задачей дидактики должен стать анализ действий обучаемого в процессе обучения, в ходе освоения ими

²⁰ **Иоганн Фридрих Герbart** (1776-1841) – немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

учебного материала. Схематично эти действия можно представить в системе в виде замкнутого треугольника – учитель, ученик, учебник. Управление процессом обучения и выбор метода осуществляется, как правило, учителем. По мнению И.Ф. Гербарта, в процессе обучения нужно активизироваться не только учителю, но и ученику.

Вместе с тем, И.Ф.Гербарт развивает идеи, отвечающие своему времени: процессом обучения *нужно* управлять, обучение носит воспитывающий характер, а в процессе воспитания должно быть реализовано нравственное воспитание, дисциплина должна быть строгой и даже суровой...

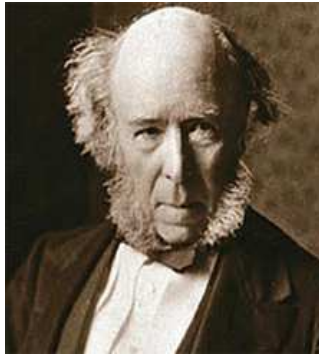


И.Ф. Гербарт

Ф.А.В. Дистервег – «учитель немецких учителей» – тоже обращал внимание на развитие личности учащихся в процессе обучения, а не подавления ее, выдви-

гал принципы природосообразности и культуросообразности, самодеятельности и самореализации в воспитании и образовании, развивающего обучения и подготовку учителей для школы и преподавателей для вузов. Интересна мысль Дистервега о важности самообразования для учителя, высказанная им в работе «Руководство к образованию немецких учителей» (1835).

В США система народного образования к середине XIX века стала представлять собой трехуровневую структуру: начальная школа – с 6 до 14 лет, средняя – с 14 до 18 лет и высшая. В высшей школе к 60-м годам XIX столетия в некоторых штатах студентам стали предоставлять право *свободного выбора* изучаемых в вузе предметов, включенных в учебный план и в программы. В связи с этим развернулась оживленная дискуссия по поводу того, кто должен проявлять в процессе обучения наибольшую активность – учитель или учащийся. В нее включились многие известные ученые, например, Г.Спенсер и, позже, Дж. Дьюи.

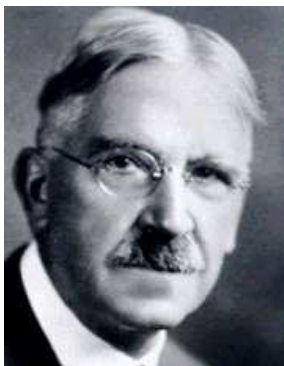


Г. Спенсер

Г.Спенсер – выдающийся английский мыслитель, говоря о пользе самообучения и для учителя, и для

ученика, считал необходимым активизировать познавательную деятельность последних. Он считал, что им нужно рассказывать как можно меньше и как можно больше заставлять самих делать открытия. По его мнению, человечество шло вперед единственно при помощи самообучения.

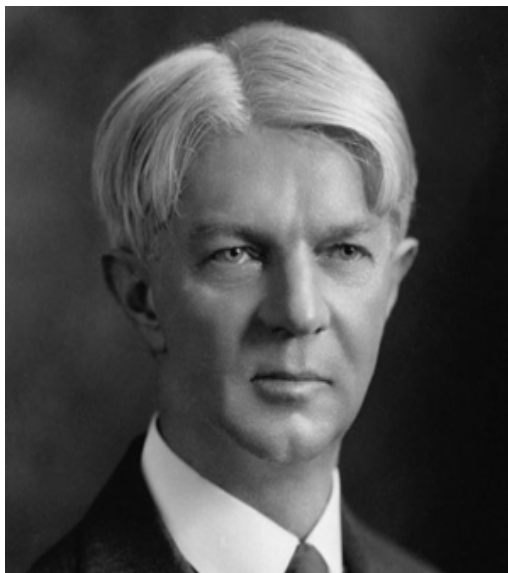
Дж. Дьюи²¹ – американский ученый, основоположник теории прагматизма, создатель педоцентристской теории и методики обучения, отводил учащимся активную роль в процессе обучения. Он считал, что они должны сами определять для себя, для своей будущей жизни и профессиональной деятельности важность не формального, а материального образования. Дьюи обвиняли в том, что он толкал процесс обучения на путь стихийности.



Дж. Дьюи

²¹ **Джон Дьюи** (1859-1952) – американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам. Во время Второй мировой войны Дьюи выступал против идеологии нацизма, в частности, против насилия над педагогикой в Третьем рейхе.

Общая цель приобретения знаний, по его мнению, состоит в том, чтобы найти путь, как добывать знания, когда они нужны, а не знания сами по себе. Д. Дьюи считал, что объективной потребностью в будущем для человека-дельца, энергичного и предприимчивого, стремящегося к непрерывному образованию, станет умение переучиваться, приобретать знания самостоятельно. Назначение учебного предмета, по его мнению, состоит в том, чтобы способствовать становлению системы *внутренней личностной ориентации*. Эти утверждения не потеряли актуальности и для педагогики современной высшей школы.



У.Х. Килпатрик

Последователем и продолжателем развития идей Д. Дьюи стал американский педагог У. Килпатрик²², разработавший метод проектов.

В начале XX века стала развиваться такое важное направление реформаторской педагогики как поиск путей формирования нового типа личности. Представителем этого направления стал П. Наторп²³ – философ-идеалист. Важным фактором в развитии личности он считал содружество педагогов и учащихся на основе единства понимания жизненных целей. Свою концепцию Наторп выстраивает на учении И.Г. Песталоцци.

К концу XIX в. явно оформилось противоречие между потребностью общества в гуманизации образования, обусловленного демократизацией и гуманизацией общественной жизни, движением «новых школ», «нового воспитания», деятельностью выдающихся педагогов-гуманистов, с одной стороны, и традиционными подходами к подготовке специалиста, почти не претерпевшими пока серьезных изменений, с другой.

Все это создало предпосылки для реформирования образования в Западной Европе в XX веке в сторону его гуманизации, что способствовало возникновению наряду с государственными, альтернативных форм образования.

Первая и вторая мировые войны породили острые споры о влиянии войны на образование. Было отмечено

²² **Уильям Херд Килпатрик** (1871-1965) – американский педагог, основоположник метода проектов. Странник прагматической педагогики. Ученик и последователь Дж. Дьюи. Разработал педагогическую систему «экспериментализма», опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Отрицал необходимость программ, подчеркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ученика.

²³ **Пауль Герхард Наторп** (1854-1924) – немецкий философ-идеалист, глава Марбургской школы неокантианства.

но, что войны XX в. решительно меняли законодательства об образовании. В послевоенные годы образование зависело от финансирования и политики правительства, ориентированной на снижение расходов. В этой ситуации решались все проблемы образования.

В Великобритании ведущим направлением меняющегося мышления явилось создание условий для развития, самосовершенствования, самореализации современной личности. Большое внимание уделялось индивидуализации профессиональной подготовки, развитию творческих возможностей. Вопросы методики ставились в связи с точкой зрения педоцентризма. В основу обучения и воспитания были положены интересы людей и их потребности.

Реформы высшего образования, проведенные в Германии в связи с возникшей необходимостью повысить академический уровень подготовки, ориентировали на переход от «затренированного» профессиональной подготовкой молодого человека, способного лишь редуцировать рецептурные методические установки, к будущему профессионалу, способному анализировать социальную действительность и оптимизировать свою профессиональную деятельность.

Во Франции реформы были направлены на соответствие французской образовательной системы образовательной политике Европейского Сообщества. Были приняты определенные меры по поднятию статуса преподавателей; закон об ориентации внес разнообразие в систему подготовки педагогов.

Основными условиями/факторами гуманизации образования в Западной Европе в XX в. являются: утверждение системы педагогического образования в секторе высшего образования, гуманитаризация,

фундаментализация и гуманизация содержания образования; личностно-деятельностный подход как основа формирования субъектной позиции обучающегося; индивидуализация и дифференциация подготовки профессионала.

В конце XX столетия определились основные тенденции развития и гуманизации образования, характерные для большинства западноевропейских стран. К ним относились: совершенствование допрофессиональной подготовки и усиление требований к профессиональному отбору; дальнейшая гуманитаризация содержания образования; ориентация образовательного процесса на развитие собственной личности будущего профессионала, персонализация профессиональной подготовки, модернизация подходов к организации самостоятельной работы и практики как средств развития творческих способностей учащихся.

Подходы к гуманизации образования в Великобритании, Германии и Франции имели много общего на уровне стратегии, различаясь лишь на уровне решения тактических задач в методах и технологиях образования, базирующихся на национальных особенностях и традициях.

В целом, экономическая и политическая интеграция государств Западной Европы: общеевропейский рынок, создание европейского парламента, введение общей денежной единицы – способствовали процессу общеевропейских образовательных реформ, унификации стандартов образования стран сообщества, ориентированной на взаимное признание дипломов.

В этот период продолжают развитие западноевропейские университеты, которые имеют длительную историю. Как отмечалось ранее, первые университеты, такие как Болонский, основанный в 1088 году, появились еще в Средние века. В XIX-XX веках европейские

университеты сфокусировались на науке и научных исследованиях, именно в это время их структура и идейное содержание приняли современный вид. Первоначально университеты нередко возникали на основе церковных школ и входили в систему духовного образования. Их задачи заключались в подготовке ряда специалистов (по философии, богословию, праву и медицине), а также в изучении научных трудов, повышении уровня образования в обществе и обучении студентов самостоятельно мыслить и проводить исследования.

К XIX в. сформировались *две основных модели университета*: немецкая и французская, хотя одновременно развивались и другие, например, российская и британская. Немецкая модель основана на идеях Вильгельма Гумбольдта²⁴, который убедил прусского короля основать в Берлине университет нового образца, открывшийся в 1810 году. Основная цель Гумбольдта состояла в демонстрации процесса получения нового знания и обучение студентов *принимать во внимание фундаментальные законы науки в процессе своего мышления*. Обучение происходило, главным образом, в виде семинаров и лабораторных работ.

²⁴ **Вильгельм фон Гумбольдт** (1767-1835) – немецкий филолог, философ, языковед, государственный деятель, дипломат. Старший брат ученого Александра фон Гумбольдта. Сочетая в себе разнонаправленные таланты, осуществил реформу гимназического образования в Пруссии, основал в 1809 году университет в Берлине. Один из основоположников лингвистики как науки. Развил учение о языке как непрерывном творческом процессе и о «внутренней форме языка» как выражения индивидуального мирозерцания народа. Во многом определил путь и направление развития немецкой (и европейской) гуманитарной мысли своей эпохи.



В. фон Гумбольдт

В XIX-XX веках на первый план университетского образования вышла наука. В немецких университетах научные исследования выполнялись на высоком профессиональном уровне, в хорошо оснащенных лабораториях и подвергались бюрократическому регулированию, а в английских и французских они были частным делом заинтересованных в этом профессоров и студентов.

Итак, педагогика высшей школы в Западной Европе и США в период между двумя мировыми войнами была озабочена поиском новых методов обучения и развития личности студента (ниже).

Мы видим, что развитие педагогики за рубежом шло параллельно с развитием общества. Дидактика высшей школы основывалась на лучших традициях общей дидактики. И, в связи с тем, что все большее значение приобретала высокая образованность людей, рос авторитет высшей школы. Обществу нужны были специалисты, не только хорошо ориентирующиеся в своей профессиональной области, основательно

знающие практику, но и умеющие творчески мыслить, развивать теорию. Известную роль в решении этих дидактических задач сыграли идеи зарубежных ученых о развивающем обучении, освобождении разума от предрассудков, формировании самостоятельности суждений, индивидуализации обучения студентов.

На протяжении многих веков, вплоть до конца XX – начала нашего, XXI века сеть высших учебных заведений в мире быстро расширяется, представляя людям широкий и разнообразный спектр специализаций и направлений.

Идея *университета* раскрывается в самом названии *Universitas*, что в переводе с латинского означает *совокупность*.

Уже в период зарождения университетов в слово «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь, акцентировался организационный аспект – по сути, *университетом стали называть результат объединения разных типов высших учебных заведений*. Например, Парижский университет, как мы говорили, вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами.

Однако основная миссия университета состояла в приобщении молодого человека к совокупности всех видов знаний. С древности университет (*Alma Mater*) был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в развитии интеллекта ради обновления культуры. В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, космоса, человека. Университет стремился дать

универсальное образование учащимся, которые впоследствии часто входили в элиту общества (ученые, государственные и общественные деятели).



С.И. Гессен

Как правило, выделяют еще один аспект «совокупности», относящийся к принципам организации университетского образования – принципы, которые обеспечивают непрерывность научного творчества: преподавание научных основ и методов познания, приобщение студентов к исследовательской деятельности.

Главными принципами университетского образования (согласно С.И. Гессену²⁵) считают:

²⁵ **Сергей Иосифович Гессен** (1887-1950) – русский философ-неокантианец, педагог, правовед, публицист.

- полноту представленного в университете научного знания;
- дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Эти принципы присущи любому университету независимо от исторической эпохи и характера его развития. При этом следует отметить то, что понимание науки, университетского самоуправления и свободы изменялось исторически.



Эразм Роттердамский

Со времен Эразма Роттердамского²⁶ «университет» символизирует органическую целостность самой науки. Поэтому главная задача университета состоит в том, чтобы пробуждать в юношах идею науки, помогать им привносить эту идею в конкретную область знания. Стать ученым – все равно что обрести «вторую природу» или способность воспринимать мир через оптику науки, учитывать единство и целостность знания, проводить самостоятельные исследования и стремиться к подлинному открытию. Поскольку наука постоянно порождает новые отрасли знания, постольку ни один университет не может достичь полноты научного знания.

Как правило, каждый университет, как мы уже писали, силен в нескольких конкретных специализациях, направлениях.

Под полнотой науки понимают всю совокупность известных в мире отраслей научного знания, и это обеспечивает возможность взаимодействия и сотрудничества вузов. Полнота науки обеспечивает, с одной стороны, широту кругозора будущего профессионала, а с другой стороны, создает основу для развития отдельных отраслей знания.

Смысл полноты науки раскрывается через содержательный объем вузовского курса, а именно: теоретическое, прикладное и экспериментальное направления науки как основы учебной дисциплины. Правда, стоит помнить, что соотношение между теорией и практикой в определенном университетском курсе или цикле дисциплин бывает разным, что влияет на уровень образования и специфику подготовки профессионалов.

²⁶ **Дезидерий Эразм** [из Роттердама] - **Эразм Роттердамский**, иногда просто **Эразм** (1469-1536) – крупнейший ученый Северного Возрождения, прозванный «князем гуманистов».

И еще: в процессе развития высшего образования всегда ставилась проблема *свободы преподавания*. Мировой опыт демонстрирует разные пути ее решения. Одни университеты отдают предпочтение блестящему оратору и лектору, умелому пропагандисту научных достижений, который умеет вызвать у студентов интерес к познанию истины. Другие видят в университете не столько учебное заведение, сколько привилегированную организацию или высшую научную школу, открывающую научные истины и проверяющую результаты новейших открытий. Но современная высшая школа готовит своих выпускников не только к научно-исследовательской деятельности, но и к различным профессиональным обязанностям. При этом традиционная духовная и культурологическая миссия высшего учебного заведения остается неизменной. Поэтому все вузы мира сегодня едины в основной идее, заключающейся в их возникновении и существовании в качестве научного и интеллектуального центра развития любого общества.

На протяжении длительного процесса развития мирового высшего образования можно заметить и определить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального образа высшей школы.

«*Культурно-ценностная*» парадигма опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники получали когда-то высшее звание образованного человека – философа или богослова. Стратегия обра-

зования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени, относится к *феномену классического образования*.

«*Академическая*» парадигма характеризуется приоритетом в высшем образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы. В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти. По типу и качеству освоения научных знаний, как результату фундаментальных и прикладных исследований профессоров, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое. В качестве академической традиции признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ науки, предполагающее непосредственное участие студента в научных исследованиях.

Сущность «*профессиональной*» парадигмы проявляется в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира. Она стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате высшая школа начала концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека. С этого времени молодые люди стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое

высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма высшего образования выходит на первый план в XIX-XX веках как своеобразное мировоззрение, ведущими чертами которого являются приоритеты техники и технологий над научными и культурными ценностями, прагматическая направленность высшего образования и развития научного знания. В рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX веке гуманитарная и естественнонаучная составляющие высшего образования претерпели существенные изменения.

Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала *гуманистическая ориентация высшего образования*. Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность «гуманистической» парадигмы. В условиях учебного заведения все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели высшего образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра различных факторов.

Первые модели отличаются по признакам целевой направленности и специфики основного содержания высшего образования.

Традиционная, или классическая модель высшего образования представляет собой систему академического образования как процесс передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений наук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна

заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры. Как правило, она ориентирована на подготовку перспективного, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель высшего образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий.

С точки зрения развития университетского образования как социокультурного феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Это модели образовательной организации как государственной-ведомственной и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства других социальных институтов.

В первом случае высшее образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты (в России – Федеральные государственные образовательные), номенклатуры специальностей и специализаций, направлений, учебных планов и дисциплин, основных образовательных и рабочих программ, нормативов для оценки уровня образованности выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через

разностороннюю кооперацию деятельности вузовских подсистем разного типа, уровня и ранга. Автономный вуз, подобно первым университетам эпохи Средневековья, руководствуется своим Уставом и опирается на собственные ресурсы.

Тип высшего учебного заведения определяет вид или тип современного высшего образования.



Д.С. Лихачев

В наше время во всем мире и в России появились *гуманитарный, технический, педагогический, медицинский вузы и т.д.* В связи с таким многообразием, с одной стороны, возникает *тенденция размывания сути высшего образования*, а с другой стороны, преобразование всех видов высших учебных заведений *в унифицированный для всего мира тип высшей школы – университет.* Однако независимо от

путей развития вузов в будущем слова Д. С. Лихачева²⁷ останутся актуальными: *«Университет – будь он для химиков, физиков, математиков, юристов – учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».*

Процесс освоения и созидания человеком культурных ценностей возносит высшее образование до вершин достижений человечества. Это обусловлено и тем, что содержание его непрерывно пополняется из культурного наследия всех стран и народов, из разных отраслей науки, жизни и практики человека. Поэтому высшее образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры, науки), так и всего общества.

Уже в XX веке, наряду с качественными и структурными изменениями высшего образования, изменился тип научности и научно-исследовательской деятельности. Научность, образцом которой являлись традиционно устоявшиеся дисциплины (философия, математика, физика, биология, медицина), дополняется новыми науками (психологией, генетикой, социологией, биофизикой, информатикой и др.), различными формами интеграции (философия образования, педа-

²⁷ **Дмитрий Сергеевич Лихачев** (1906-1999) – советский и российский филолог, культуролог, искусствовед. Автор фундаментальных трудов, посвященных истории русской литературы (главным образом, древнерусской) и русской культуры. Автор работ (в том числе более сорока книг) по широкому кругу проблем теории и истории древнерусской литературы, многие из которых переведены на разные языки. Автор около 500 научных и 600 публицистических трудов. Внес значительный вклад в изучение древнерусской литературы и искусства. Круг научных интересов Лихачева весьма обширен: от изучения иконописи до анализа тюремного быта заключенных. На протяжении всех лет своей деятельности являлся активным защитником культуры, пропагандистом нравственности и духовности.

гогическая психология, физическая химия и пр.). Отсюда – непрерывное изменение содержания высшего образования; специализации и направления подготовки; соотношение фундаментальных курсов и прикладных дисциплин; ориентации факультетов, кафедр, научных отраслей. Причем каждая учебная дисциплина, образовательная технология, сфера общения студентов и преподавателей, личность преподавателя как ученого и педагога и другие факторы имеют огромное значение в общекультурном, профессиональном, интеллектуальном и личностном развитии выпускников университета.

Для оценки развития системы высшего образования во многих странах мира сегодня используют следующие параметры степеней соответствия:

- образовательной политики в подготовке высококвалифицированных профессионалов и реальной потребности в них в конкретно-исторический период развития государства и общества;
- целей образования стандартам высшей школы и получаемым результатам;
- государственных и других источников финансирования высших учебных заведений;
- соотношения в стране государственных, общественных и частных вузов;
- качества и уровня высшего образования мировым стандартам;
- открытости системы высшего образования при вхождении в мировое образовательное пространство;
- ориентиров на мировые стандарты и сохранение сложившихся традиций.

В мировой и отечественной практике при оценке эффективности развития вуза используются такие определенные группы критериев и показателей:

- уровень развития научных школ и их полнота согласно современной классификации наук;
- степень соответствия общекультурной составляющей высшего образования фундаментальным и специальным исследованиям;
- открытость вуза для инноваций и адаптации мирового опыта;
- уровень материально-технического, научно-методического обеспечения;
- источники и возможности финансирования;
- качество обеспечения профессионально-педагогическими кадрами, комплектация преподавательского штата через магистратуру/аспирантуру и докторантуру;
- уровень подготовки профессионалов;
- число студентов на одного преподавателя;
- площадь учебного помещения на одного студента;
- выбор выпускниками сферы профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Добавим: соотношение высшего образования, науки и культуры рассматривается в разных аспектах:

- в историческом контексте, включающем в себя конкретные социальные институты как сферы развития и воспитания человека;
- в рамках культурологической парадигмы высшего образования;
- в условиях культурно-исторического типа учебного заведения как образовательной системы;
- как модели мирового и национального высшего образования;
- через анализ учебных планов, дисциплин, образовательных программ в системе вузов;
- подготовки квалифицированных профессионалов;

- описания и прогнозирования/моделирования образа выпускника как культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи;
- через раскрытие специфики образовательной среды;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций;
- через инновационные процессы в системе высшего образования.

Конечно, образованность – сегодня одна из решающих жизненных ценностей. Тяга к образованию обусловлена не только стремлением обрести знания в качестве гаранта получения материальных благ, но и осознанием необходимости широкой культуры. При ранжировании жизненных ценностей большинство населения развитых стран мира отдает предпочтение образованию. Образование, будучи древним и важным средством развития человека и общества, цивилизации в целом, достигло своего апогея лишь при создании университетского образования. Остается бесспорным тот факт, что, появившись, университеты, сформировались и завоевали ключевую роль в образовательно-культурной жизни всех стран и на сегодняшний день находятся на вершине образовательной пирамиды.

Известно, что требования к подготовке студентов исходят из общих экономических и общественных целей государства. Там, где государственная политика строится на приоритетах образования, достаточно быстро появляются прогрессивные социальные изменения и культурные преобразования. Так, повышение образовательного уровня работников обеспечивает в США, Германии, Японии до 40–60% прироста национального дохода. Это вполне подтверждает важную роль высшего образования в жизни современного общества, а глобальные изменения, которые происходят в

мировом сообществе, расширяют экономическое, социальное, информационное взаимодействие и взаимозависимость различных государств, тем самым порождая общие тенденции в сфере высшего образования, несмотря на национальные исторически сложившиеся различия. Несмотря на различия, можно выявить основные тенденции развития высшего образования в мире: *массовость, непрерывность, диверсификация, повышение фундаментальности, международная интеграция, интеграция с наукой и производством.*

В большинстве зарубежных развитых стран основным типом высшего учебного заведения является университет, и именно там сосредоточена основная масса студентов – в Западной Европе и Японии их доля превышает 80%, в США – 60% всех студентов. Высшее образование уже не является личным призывом или привилегией, оно стало социальной потребностью современного общества. Американцы первыми встали на путь массового высшего образования.

Количественный рост студенческого контингента обусловил необходимость серьезной структурной перестройки высшей школы. В большинстве западных стран повсеместно внедрена система степеней (бакалавр, магистр и/или доктор), основанная на двух циклах обучения: додипломном (базовом) и последипломном. Для общепринятой в развитых странах Запада модели высшего образования характерны следующие признаки: высокая селективность при переходе с низшей ступени на высшую и большая вариативность при выборе специализации/направления на одной ступени; гибкая специализация и наличие различных дипломов на одной ступени обучения.

Одним из ведущих принципов, положенных в основу многоуровневой системы образования, является, как мы уже говорили выше, фундаментализация. Это

предполагает создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях. На таких позициях прочно стоят университеты США, Японии, Великобритании.

И еще: в наш век стремительного развития науки, техники, технологий даже самые лучшие университеты не могут обеспечить подготовку высококвалифицированных профессионалов на все времена. В результате устаревания полученных знаний по мере появления новой информации, компетентность выпускника может снижаться до 50%. Поэтому все большее место в рамках высшей школы занимает последипломное образование, которое предусматривает организованное и систематически осуществляемое обучение дипломированных выпускников.

Кроме того, явно заметно усиление связи вузов с наукой и производством в интересах научно-технического прогресса. Расширяются масштабы научных исследований в зарубежной высшей школе, что обеспечивает развитие основных проблемных направлений в области технических, естественных и гуманитарных наук. Активизация вузовской науки обеспечивает широкие возможности для передачи научных достижений в практику хозяйствования, создаются условия для непосредственного участия профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава вузов, студентов, магистрантов и аспирантов в решении прикладных проблем научно-технического и социально-экономического характера.

Глобальные изменения, происходящие в мировом сообществе, расширяют экономическое, социальное,

информационное взаимодействие и взаимозависимость различных государств, порождают глобальные тенденции в сфере образования. В 1999 г. была подписана Болонская декларация, в которой изложен перечень мер, призванных обеспечить устойчивое развитие высшего образования в современных условиях и модернизацию, направленную на повышение качества подготовки специалистов (см. подробнее ниже).

Резюмируя разговор о педагогике высшего образования за рубежом, отметим: высшая школа занимает свое ведущее место в системе непрерывного образования. Она и прямо, и опосредованно связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом, поэтому ее развитие является важной составной частью стратегии общего национального развития в любой стране.

Мы уже почти 20 лет живем в новом веке, поэтому необходимо четко и осознанно представлять, какими должны быть высшее профессиональное образование и выпускник высшей школы. Умение предвосхищать и предвидеть развитие высшего профессионального образования – одно из важнейших условий успешности его функционирования.

Главная цель проектирования опережающих квалификационных требований – обеспечение соответствия между изменениями личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культуры и отражением их в целях и содержании подготовки.

По определению, принятому 20-й сессией ЮНЕСКО, под образованием понимается процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает сознательной зрелости и индивидуального роста. И в мировой образовательной практике в последние десятилетия выяви-

лись две противоположные и вместе с тем неотрывно связанные тенденции: с одной стороны, роль образования в жизнедеятельности народов, стран, индивидов неуклонно возрастает, а с другой, наблюдается кризис образования и его структур, довольно часто обусловленный дефицитом, прежде всего, финансового обеспечения.

Вопросы и задания по материалам Темы 1

1. Каким образом происходило развитие и становление педагогики в древности?
2. Подготовьте сообщения о педагогических мыслях, идеях и концепциях древних мыслителей (по выбору).
3. Подготовьте сообщения об идеях выдающихся деятелей педагогики эпохи Возрождения, Нового времени и эпохи Просвещения (по выбору).
4. Расскажите о становлении высшего образования на Востоке.
5. Как создавались первые европейские университеты?
6. Что представляют собой основные концепции высшего образования?
7. В чем заключается суть концепции университета?
8. Расскажите о различных моделях современного высшего образования.
9. Подготовьте презентации/сообщения о крупнейших университетах мира (по выбору)

Тема 2. Развитие отечественной педагогики высшей школы

Начало и истоки русской высшей школы.

Первые академии и университеты.

Российская педагогика в XIX веке.

Выдающиеся педагоги России.

Проблемы советской педагогики высшего образования.

Развитие педагогики высшей школы в России шло своим собственным путем, однако для ее становления большое значение имели идеи зарубежных ученых, о которых мы говорили выше.



Петр Могила

Первое высшее учебное заведение появилось в 1632 году в Киеве на основе братских школ Юго-Западной Руси – Киево-Могилянская коллегия. Основателем ее

был сын молдавского господаря Симеона Петр Могила (1596-1647), известный как религиозный философ, дипломат и книгоиздатель.

6 сентября 1658 года гетман Иван Выговский подписал в городе Гадяче договор с представителями польского короля Яна II Казимира, предполагавший создание федерации трех равноправных государств: Польши, Литвы и Великого княжества Русского. Одна из статей документа гласила, что отныне *Киевская школа получает все права высшего учебного заведения и становится Академией*. На практике договор этот не был реализован. Более того, вхождение Иваном Выговским в союз с Польшей вызвало военное столкновение с Москвой. В 1659 году во время военных действий здания Братского монастыря были почти полностью уничтожены, и коллегия закрылась на несколько лет. Работу школы удалось восстановить лишь в 1662 году. Однако уже в 1665 году Киев пережил очередное разорение, после которого ректор коллегии Иоанникий Галятовский вынужден был бежать из Киева и три года скитаться по Волыни и Литве, нигде не находя себе пристанища. Все это привело к полному упадку школы. В 1666 году, в ответ на просьбу гетмана Ивана Брюховецкого помочь восстановить разрушенную Киевскую коллегию, Московское правительство заявило о намерении не восстанавливать, а упразднить ее. От закрытия школу спасло лишь заступничество киевского воеводы Петра Шереметьева.

В 1686 году Константинопольский Патриарх Дионисий IV санкционировал переход Киевской митрополии в состав Московского Патриархата. В том же году Московское государство подписало «Вечный мир» с Польшей, который должен был положить конец притязаниям поляков на Киев. В жизни Киевской коллегии тоже наметились перемены. В 1689 году ее ректор Иоасаф Кроковский (впоследствии митрополит Киевский) впервые прочел здесь полный курс богословия.

В 1693 году в Москву отправилось посольство от Киевской коллегии, сумевшее получить от царей Петра и Иоанна Алексеевичей две важные грамоты (обе датированы 11

января 1694 года). Первая из них утвердила за Братским монастырем все его имения, а вторая предоставила коллегии право преподавать богословие, принимать на обучение детей всех сословий, в том числе приезжавших из-за рубежа (прежде всего, из Польши), и утвердила за Киевской школой право на внутреннюю автономию. Несмотря на то, что по объему полученных прав Могиланская коллегия отныне вполне соответствовала Академиям, формально статус Академии тогда ей присвоен не был. Поэтому в 1701 году Киевский митрополит Варлаам Ясинский обратился к царю Петру I с просьбой о даровании Киевской коллегии полных прав Академии. В то время фаворитом Петра был воспитанник Киевской школы митрополит Стефан Яворский. Именно его влияние на царя оказалось решающим в удовлетворении просьбы митрополита Варлаама: 26 сентября 1701 года Петр I издал грамоту, в которой Киевская школа впервые была официально признана Академией.

В Киевской коллегии второй половины XVII века было три группы классов: низшие, средние и высшие. К низшим классам относились инфима, грамматика и синтаксисма; к средним – шитика и риторика; к высшим – философия, а с 1689 года еще и богословие. В преподавании центральное место занимал латинский язык. Характерной чертой процесса обучения была его насыщенность элементами католической схоластики. В философии господствовали категории Аристотелевой логики, а богословие ориентировалось на сочинения Фомы Аквината. Преподавание риторики базировалось на латинских пособиях по ораторскому искусству, где формальные изыски публичной речи рассматривались в отрыве от содержания.

Учителя и наставники Киевской коллегии всегда стремились не только дать студентам основательные знания, но и воспитать в них истинное благочестие. В XVII веке из стен Киевской школы вышло несколько иерархов, причисленных Церковью к лику святых и окруженных ныне глубоким почитанием в православном народе. Это святители Феодосий Черниговский, Димитрий Ростовский, Иннокентий Иркутский.



*Братский Монастырь и корпус Киево-Могилянской академии
в начале XX века*

Во главе коллегии стоял ректор, который одновременно являлся и игуменом Киево-Братского монастыря. Он избирался братией обители и затем утверждался в должности Киевским митрополитом. Ректор осуществлял общее руководство учебным процессом, а также ведал всеми делами монастыря. Кроме того, он рассматривал все жалобы, поступавшие на студентов от городских властей и мещан, а также улаживал конфликты между префектом и преподавателями. Префект был вторым по статусу должностным лицом в коллегии. Он непосредственно курировал учебный процесс и следил за дисциплиной. Именно префект проводил собеседования с юношами, желающими поступить на учебу, и зачислял их в тот или иной класс. Он также наблюдал за бурсами (студенческими общежитиями) и домами, в которых квартировали студенты. Учителями коллегии становились ее лучшие выпускники. Как правило, они были насельниками Братского монастыря.

В Киево-Могилянской коллегии получили образование не только известные церковные деятели, но и подавляющее

большинство украинской дворянской аристократии и казацкой старшины. Так, воспитанниками Киевской школы были все украинские гетманы, начиная с Юрия Хмельницкого (1657, 1659-68, 1677-81), вплоть до последнего гетмана – Даниила Апостола (1727-1734).

Количество студентов при жизни святителя Петра Могилы, видимо, исчислялось несколькими сотнями. Во время военных потрясений 1650-70 годов учебные аудитории опустели. Но, начиная с 1680-х годов, число учащихся коллегии неуклонно растет и к 1700 году достигает 2 000 человек.

С первых десятилетий существования Киевской коллегии в ней складываются свои традиции, которые и впоследствии будут определять ее лицо. Одна из таких традиций – публичные диспуты, проводимые в конце учебного года и в особые памятные дни. Богословские тезисы, обсуждавшиеся на этих диспутах, издавались в виде гравюр. Также в Киевской коллегии силами студентов регулярно устраивались театральные представления, сценарии для которых писали профессора.



Феофан Прокопович

На основе этого учебного заведения позже, в 1701 году была создана академия, готовившая духовных лиц и государственных служащих.

В эпоху Петра I, когда школы и академии особенно интенсивно заимствовали идеи западноевропейской культуры, науки и образования, здесь преподавали такие известные педагоги, сподвижники Петра Великого и проводники его идей, как Феофан Прокопович²⁸ и Стефан Яворский²⁹.

Помимо уже известных нам и распространенных в Европе семи свободных искусств, там преподавались русский, украинский, польский и греческий языки. Киево-Могилянская академия дала миру Симеона Полоцкого³⁰, развивавшего идею *обмирщения* русской

²⁸ **Архиепископ Феофан** - в миру **Елисей**, по другим сведениям **Елеазар Прокопович** (1681-1736) – епископ Русской Православной Церкви; с 25 июня 1725 года архиепископ Новгородский. С 25 января 1721 года – первый вице-президент Святейшего Правительствующего Синода (и по смерти Стефана Яворского – его фактический руководитель), с 15 июля 1726 года – первенствующий член Синода Русской Православной Церкви; проповедник, государственный деятель, писатель и публицист, поэт, философ, сподвижник Петра I.

²⁹ **Митрополит Стефан** - в миру Симеон Иванович Яворский; в унии Станислав (1658-1722) – епископ Русской православной церкви; с 7 апреля 1700 года митрополит Рязанский и Муромский; с 16 декабря 1701 года экзарх (блюститель патриаршего престола) – в годы, предшествовавшие упразднению патриаршества при Петре I. С 22 октября 1721 года Президент Духовной коллегии (Святейшего Правительствующего Синода). Выступал с осуждением протестантских воззрений и тенденций в Русской Церкви, насаждавшихся Петром I и Феофаном Прокоповичем.

³⁰ **Симеон Полоцкий** - в миру – **Самуил Гаврилович Петровский-Ситнянович** (1629-1680) – деятель восточнославянской культуры, духовный писатель, богослов, поэт, драматург, переводчик, монах-базилианин, придворный астролог. Был наставником детей русского царя Алексея Михайловича от Милославской: Алексея, Софьи и Федора.

культуры и расширения светского образования. По его инициативе, в 1687 году в Москве была открыта *Славяно-Греко-Латинская академия* (в ней начинал свое образование М.В. Ломоносов).



Симеон Полоцкий

Славяно-Греко-Латинская Академия – первое в России высшее учебное заведение, учрежденное в 1687 году. Славяно-Греко-Латинская Академия дала начало всему высшему образованию в России. Целью создания ее была подготовка образованных людей для нужд России. Академия дала образование не только детям аристократии, государственных и церковных чиновников, но и торговцев, и даже холопов. Первоначально студентов Академии насчитывалось около 100, в начале XVIII века 600, а в начале XIX века более 1600.

Выпускниками Академии были выдающиеся деятели науки, государства, дипломатии, церкви, искусства и культуры, самый известный из которых основатель Московского государственного университета Михаил Васильевич Ломоносов³¹.

По уставу академии на нее возлагались помимо собственно учительских также цензурные и даже полицейские функции, и, кроме того, юрисдикция трибунала по делам христианской веры.

Академия была создана по инициативе педагога и поэта, выпускника Киево-Могилянской академии Симеона Полоцкого (учителя царских детей) и его ученика Сильвестра (Медведева)³².

Первым документом Академии была «Академическая привилегия», переданная на учреждение царю Федору Алексеевичу в 1682 году, в которой

³¹ **Михаил Васильевич Ломоносов** (1711-1765) – первый русский ученый-естествоиспытатель мирового значения, энциклопедист, химик и физик; он вошел в науку как первый химик, который дал физической химии определение, весьма близкое к современному, и предначертал обширную программу физико-химических исследований; его молекулярно-кинетическая теория тепла во многом превосходила современное представление о строении материи и многие фундаментальные законы, в числе которых одно из начал термодинамики; заложил основы науки о стекле. Астроном, приборостроитель, географ, металлург, геолог, поэт, филолог, художник, историк и генеалог, поборник развития отечественного просвещения, науки и экономики. Разработал проект Московского университета, впоследствии названного в его честь. Открыл наличие атмосферы у планеты Венера. Яркий пример «универсального человека» (*homo universalis*).

³² **Сильвестр** - в миру – Симеон Агафонович Медведев (1641-1691) – книгохранитель и справщик Московского печатного двора, духовный писатель, придворный поэт, историограф, философ, автор нереализованного проекта утверждения университета в Москве в регентство Софьи Алексеевны. Ученик Симеона Полоцкого. Первый российский библиограф.

устанавливался статус Академии, равный статусам западноевропейских университетов.



М.В. Ломоносов

Академия исторически была сформирована как всеобщее высшее образовательное учреждение.

Первыми преподавателями начавшей создаваться Академии (в ее основу были положены открытая еще в 1682 году *Типографская* и созданная в 1685 году *Богоявленская* школы) стали двое известных греческих ученых-монахов – братья Лихуды³³, прибывшие в Москву с рекомендательной грамотой от Восточных Патриархов.

³³ **Иоанникий Лихуд** (1633 - 1717) и **Софроний Лихуд** (1652 - 1730) – греческие православные монахи, первые преподаватели Славяно-греко-латинской академии – первого официально утвержденного высшего учебного заведения в Русском государстве.

Обладавшие энциклопедическими знаниями, доктора Коттонианской Академии в Падуе, проповедники и мыслители, они приложили все свои силы к организации первого на Руси высшего учебного заведения. Начав в 1685 году занятия в древнем московском Богоявленском монастыре, они стали обучать поначалу лишь греческому языку, затем расширили программу, введя в нее риторику. С этого времени и до 1710 года академия называлась «Еллино-греческою».



Памятник братьям Лихудам в Москве

В конце 1686 года было начато строительство специального здания для Академии.

Среди первых студентов были русские, украинцы, белорусы, македонцы и грузины. Одним из семи первых учеников был Федор Поликарпов³⁴.

В 1701 году Петр I придал школе статус государственной академии.

После преобразований в Академии стали изучать латинский язык, современные европейские языки, философию. В первое время преподавание в академии носило схоластический характер.

Преподавали здесь и грамматику, пиитику, риторику, логику и физику на латинском и греческом языках, но первостепенное значение уделялось изучению греческого языка и культуры. Прохождение курса было рассчитано на 12 лет. Обучение было разделено на 8 классов или, как в то время говорили, на 8 «школ», которые включали в себя 4 низших класса: «фара», «инфирма», «грамматика», «синтаксима», два средних: «пиитика» и «риторика», два высших: «философия» и «богословие». Обучение велось круглый год.

В низших классах шло обучение славянскому и латинскому языкам, арифметике, истории, географии, катехизису. По истечении четырех лет ученики свободно читали и писали по-латыни. В средних классах они продолжали учить латинский язык, чтобы через два года говорить на нем, и осваивали стихосложение, литературное сочинение, красноречие и богословие. Отдельный предмет в Академии составляла поэзия.

Многие учащиеся не доучивались до старших классов, а уходили с первого же года обучения в другие школы – математические, инженерные, медицинские, так как хорошо владели иностранными языками. Уче-

³⁴ **Федор Поликарпович Поликарпов-Орлов** (конец 1660-х или начало 1670-х годов – 1731) – русский писатель, переводчик, издатель.

ников из бедных слоев населения отсылали за границу, чтобы «*учиться языкам турецкому, арабскому и персидскому*» и для «*наук литературных*», которые изучали во Франции. Академия стала известна в Европе. С 1721 года в ней стали обучаться иностранцы, которые были приравнены к русским учащимся.

В начале своего существования Академия находилась в совместном государственном и церковном управлении (как многие классические европейские университеты того времени) и готовила, главным образом, переводчиков, работников типографий (справщиков), священнослужителей, высших государственных руководителей и дипломатов, преподавателей и профессоров, причем, не только для России, но и для других славянских стран.

В 1775 году Святейшему Синоду был дан императорский указ: «*так как Московская академия стоит в крайне неспособном для училищ месте, то к переведению оной сыскать другое место*». Число учащихся росло, здания в Заиконоспасском монастыре обветшали... Новым местом предполагался Донской монастырь, где на возведение новых зданий требовалась огромная сумма, и поэтому проект был отклонен. Тогда Синод решил переместить Академию в Троице-Сергиеву лавру. Митрополит Платон был против, предлагая новым местом Воскресенский монастырь, где можно было бы достичь единоначалия, поставив ректора настоятелем монастыря.

Отечественная война 1812 года прервала учебный процесс. Заиконоспасский монастырь был razорен и разграблен находившимися в Москве французами, оставшиеся монахи подверглись истязаниям и убийствам. Здания не пострадали от пожара, но оказались поврежденными от действий захватчиков. Учебная жизнь продолжена там в 1813 году после ремонта.



Е.Р. Дашкова

Мы знаем, что подготовка студентов в высших учебных заведениях предполагала наличие педагогического мастерства преподавателей, в связи с чем в России обращалось большое внимание на зарубежный опыт, который заимствовался в лучших школах, академиях, университетах Запада представителями отечественной педагогической науки.

В 1725 году была открыта Санкт-Петербургская академия наук, а в 1726 году – подчиненные ей университет и гимназия – светские учебные заведения. Преподавателями там служили, в большинстве своем, иностранцы. Из-за границы, в основном из Германии, были приглашены известные европейские ученые, внедрявшие методику обучения, типичную для своей

страны, без учета особенностей российского менталитета.

В послепетровскую эпоху, в связи с тем, что многие школы были закрыты, большое внимание стали обращать на *домашнее* обучение и воспитание молодежи. Идею подготовки дворянских детей к поступлению в отечественные и зарубежные университеты в домашних условиях одобрили и сами принимали участие в ее практическом воплощении такие известные общественные деятели того времени как Е.Р. Дашкова³⁵ и М.И. Воронцов³⁶, *вытисывавшие* для этого из-за границы учителей и гувернеров.

Мы уже напомнили вам о М.В. Ломоносове – теперь же о нем, как о педагоге. М.В. Ломоносов, первый русский академик, получивший основательную подготовку за рубежом, в университете Марбурга, стал европейски образованным человеком. Он считал педагогику неотъемлемой частью мировой и отечественной культуры. По его мнению, только распространение наук и просвещения сделает Россию могущественной страной. Ломоносов стоял у истоков создания в Москве университета (1755) с тремя факультетами – философским, юридическим, медицинским, в котором могли бы учиться не только дети дворян, но и выходцы из других сословий. Ученый выступал против засилья в российских университетах и Академии наук

³⁵ Княгиня **Екатерина Романовна Дашкова** (1743-1810), урожденная графиня Воронцова. Подруга и сподвижница будущей императрицы Екатерины II, активнейшая участница государственного переворота 1762 года. Одна из заметных личностей Российского Просвещения, стоявшая у истоков Академии Российской.

³⁶ Граф **Михаил Илларионович Воронцов** (1714 -1767) – русский государственный деятель и дипломат.

иностранцев, заботился о национальном достоинстве российских ученых.

В своих трудах по дидактике высшей школы М.В. Ломоносов изложил методику преподавания в университете ряда предметов, разработал учебники, в которых высказал оригинальные идеи о *правильном* обучении студентов, о развитии их способностей к наукам, о воспитании ученых. Источниками развития педагогических идей М.В. Ломоносова стали прогрессивные взгляды мыслителей античного периода и эпохи Возрождения, труды и идеи Я.А.Коменского. Особенно важным для образования молодежи, по его мнению, был труд Я.А.Коменского «Видимый мир в картинках».

Ломоносов видел успех педагогической деятельности в *учете индивидуально-психологических особенностей студентов и соблюдении преемственности между средним и высшим образованием*. Большое значение Михаил Васильевич уделял развитию высшей школы, содействовал созданию специальных учебно-научных центров при Академии наук, в которых можно было бы вести подготовку высококвалифицированных специалистов для высшей школы.

Проблемами дидактики отечественной школы занимались и другие известные русские ученые, писатели, педагоги.

В период правления Екатерины II И.И. Бецкой³⁷, разделявший идею императрицы о воспитании *новой породы* людей, утверждал, что *образование без достойного воспитания не должно существовать*. Но совместный план

³⁷ **Иван Иванович Бецкой** (1704-1795) – видный деятель русского Просвещения, личный секретарь императрицы Екатерины II (1762-1779), президент Императорской Академии искусств (1763-1795), инициатор создания Смольного института и Воспитательного дома.

Екатерины II и И.И. Бецкого о создании государственной системы образования, по сути дела, не был реализован.



И.И. Бецкой

Критиком их образовательной политики был Н.И.Новиков³⁸, впоследствии заключенный в Шлиссельбургскую крепость. Большое внимание Н.И.Новиков уделял *подготовке учительских кадров*. По его мнению, от учителя зависит не только качество образования человека, но и становление его личности. Поэтому учителю нужно создавать условия, соответствующие его статусу.

Школьная реформа, проводившаяся по плану Ф.И. Янковича де Мириево³⁹, коснулась и высшей

³⁸ **Николай Иванович Новиков** (1744-1818) – российский журналист, издатель и общественный деятель, масон, одна из крупнейших фигур Русского Просвещения.

³⁹ **Федор Иванович Янкович (де Мириево)** (1741-1814) – сербский и российский педагог, член Российской Академии (с

школы. Принятый «Устав народным училищам в Российской империи» рекомендовал вместо распространенной индивидуальной работы с учащимися переходить на классно-урочную систему обучения. Новая система обучения потребовала создания новых учебников, над которыми работали видные для того периода профессора – В.Ф.Зуев⁴⁰, Е.Б.Сырейщиков⁴¹, М.Е.Головин⁴² и другие. И, как следствие этого, потребовались подготовленные для преподавания по данной системе преподавания учителя. Подготовка их стала осуществляться в Петербурге – в Главном народном училище, из числа студентов Петербургской Александро-Невской духовной семинарии, проявивших склонность к преподавательской деятельности.

Учительская семинария, образованная в 1786 году, стала первым в России высшим педагогическим учебным заведением, под патронажем Екатерины II.

С вступлением на престол Александра I, была проведена очередная реформа народного просвещения. В

1783 года). Являлся разработчиком и активным участником реформ образования в Австрийской и Российской империях во второй половине XVIII века. Считается одним из последователей Я. А. Коменского

⁴⁰ **Василий Федорович Зуев** (1754-1794) – русский ученый-биолог, путешественник. Академик Санкт-Петербургской Императорской Академии наук (1787).

⁴¹ **Евгений Борисович Сырейщиков** (1750-1790) русский педагог, филолог, писатель и переводчик философской и этической литературы, экстраординарный профессор Императорского Московского университета.

⁴² **Михаил Евсеевич Головин** (1756-1790) – русский физик и математик, адъюнкт (1776-1786) и почетный член (с 1786 г.) Петербургской Академии наук. Один из первых методистов-математиков, профессор Петербургской учительской семинарии с 1786 г. Головин оставил заметный след в истории развития математического образования в России как автор учебников по арифметике, геометрии, тригонометрии и механике.

ходе реформы было создано Министерство народного просвещения (Манифест от 8 сентября 1802 г.). Целью его было управление образованием и воспитанием с использованием научных достижений других стран при сохранении национальной культуры и самобытности российского народа. Возглавил министерство граф П.В. Завадовский⁴³.

В 1803 году были изданы «Предварительные правила народного просвещения», а в 1804 опубликован «Устав учебных заведений, подведомых университетов». В них была обоснована система народного образования в первой четверти столетия. В структуру ее входили приходские и уездные училища, гимназии и университеты. В России выделилось шесть округов (Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский) с университетом во главе каждого.

Деятельность университетов была многофункциональной: учебной, научной, методической, контролирующей (оказание методической помощи преподавателям и инспекторский надзор за учебными заведениями своего округа).

В начале своего правления Александр I большое внимание уделял реформаторской деятельности, в том числе, и в сфере народного образования. В результате этого были созданы еще и специальные высшие школы – Институт путей сообщения, Московское коммерческое училище. Возобновились денежные субсидии Академии наук и нуждающимся в этом высшим учебным заведениям.

⁴³ Граф (с 1794) **Петр Васильевич Завадовский** (1739-1812) – русский государственный деятель, кабинет-секретарь и фаворит Екатерины II, первый министр народного просвещения Российской империи (1802-10).



Вид на Царскосельский лицей

В 1810 году императором было подписано «Постановление о Лицее», и был создан Царскосельский лицей, воспетый А.С. Пушкиным, который был зачислен в него в числе первых тридцати лицеистов.

Последовавшие еще в 1809 году два высочайших указа, выражавших намерение улучшить личный состав правительственных учреждений, заставили дворян задуматься о серьезном образовании детей. И, в то же время, нужда в образованных чиновниках требовала создания особой школы, которая бы отвечала насущным нуждам современного общества. России нужны были универсально подготовленные, государственные деятели. С целью *«образования юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной»*, и был создан Императорский Лицей.

Автор проекта Лицея – видный государственный деятель эпохи Александра I Михаил Михайлович Спен-

ранский⁴⁴. Понять его проект можно только в связи с возникшими в 1800-е годы планами преобразования России, главным, двигателем которых он и являлся. Эти преобразования начались буквально с первых дней царствования Александра I.



М.М. Сперанский

Появилась насущная потребность в новых, специально подготовленных людях. По мысли Сперанского, Лицей должен был растить людей для утверждения этих планов, для работы в новой, преобразованной реформами России. Сперанский хотел, чтобы новая школа воспитала не рядовых чиновников, слепых

⁴⁴ Граф (1839) **Михаил Михайлович Сперанский** (1772-1839) – русский общественный и государственный деятель, реформатор, законодворец. При Николае I руководил работой по кодификации законодательства, заложив основы теоретического правоведения (юридической науки) в России.

исполнителей воли вышестоящего начальства, а людей, которые сами бы прониклись духом преобразований и по собственному убеждению претворяли намеченные идеи в жизнь. Они должны отличаться широчайшими знаниями, умением мыслить, любовью к отечеству и стремлением трудиться для его блага. Небольшое число воспитанников в Лицее должно было получить прекрасное образование и воспитание, чтобы потом наилучшим образом участвовать в управлении и просвещении страны.

Об особом месте Императорского Лицея среди других учебных заведений России говорилось в высочайше дарованной Лицею грамоте: *«Ныне отвергаем новое Святилище наук! Некоторое число отличнейшего по талантам и нравственным качествам юношества мы желали предназначить особенно к важным частям службы государственной, а для образования его способностей собрать оное в сие Святилище; сюда позвали науки и изящные искусства, наиболее соответствующие назначению юношества, имеющего в нем воспитываться. В залог же особенного нашего к сему училищу благоволения даруем ему титул Императорского Лицея».*

Лицей по своим правам приравнивался к университетам и находился под покровительством самого императора. Срок обучения в нем был шесть лет и охватывал два этапа обучения – начальный и окончательный.

Большое внимание здесь уделялось изучению языков, общественных и естественных наук, физическому и эстетическому воспитанию (изучению изящных искусств). Директором Царскосельского лицея был назначен статский советник при государственной Колле-

гии иностранных дел русский просветитель В.Ф. Малиновский⁴⁵.

С назначением в 1816 году министром просвещения обер-прокурора Священного Синода князя А.Н. Голицына контроль за учебными заведениями и учебной литературой был ужесточен, изменены учебные планы, введено изучение Священного писания, которое раньше не входило в программу образования.

Под особым контролем находились университеты Казанский и Петербургский, где профессора и студенты слишком, по мнению инспектирующих органов, увлекались западноевропейской наукой и культурой, а также политической жизнью в Германии и Франции начала XIX в.

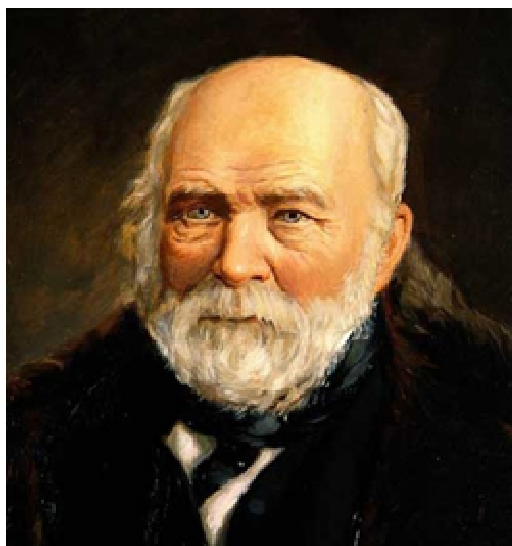
При правлении Николая I большое внимание обращалось на воспитание студенческой молодежи, так как, по мнению императора, плохое воспитание приводит к нежелательным последствиям типа декабристского восстания.

К решению этой проблемы был привлечен С.С. Уваров⁴⁶, служивший до с 1811 по 1822 год попечителем Санкт-Петербургского учебного округа, а с 1818 года президентом Академии наук. Вначале он был утвержден заместителем министра просвещения (1832 г.). Позже – министром (до него был А.С. Шишков).

⁴⁵ **Василий Федорович Малиновский** (1765-1814) – русский дипломат, публицист, просветитель. Первый директор Императорского Царскосельского Лицея. Отец Ивана Васильевича Малиновского, лицейского товарища Пушкина.

⁴⁶ Граф (с 1846) **Сергей Семенович Уваров** (1786-1855) – русский антиковед и государственный деятель, министр народного просвещения (1834-1849), действительный тайный советник. Почетный член (1811) и президент (1818-1855) Императорской Академии наук, действительный член Императорской Российской академии (1831). Наиболее известен как разработчик идеологии официальной народности.

С.С. Уваров изложил свою педагогическую концепцию в «Записке» на имя государя императора. Основная мысль его умозаключений сводилась к тому, что основой просвещения в России должны стать три составляющие – *православие, самодержавие и народность*.



Н.И. Пирогов

В университетах был принят авторитарный устав, ограничивающий академические свободы. Тем не менее, подъем русской национальной культуры был ощущаем, особенно в литературе и искусстве, и оказал большое влияние на высшее образование в России. В частности, для подготовки университетских ученых, молодых профессоров преподаватели стали направляться для обучения за границу. Среди них были

Н.И. Пирогов⁴⁷, П.Г. Редкин⁴⁸ и другие. Они привезли в Россию новые мысли, и народность стала трактоваться не по С.С. Уварову, а по Гегелю⁴⁹.

Это была уже новая идеология, приводившая в движение мысль отечественных философов и педагогов первой половины XIX в. к поискам новых подходов и построению системы народного образования в России, к национальным ценностям, формирующим личность цельного человека.

Свой вклад в развитие данной идеологии внесли и славянофилы⁵⁰ И.В. Киреевский⁵¹, А.С. Хомяков⁵², И.С. Аксаков⁵³ и другие.

⁴⁷ **Николай Иванович Пирогов** (1810-1881) – выдающийся русский хирург и анатом, естествоиспытатель и педагог,

⁴⁸ **Петр Григорьевич Редкин** (1808-1891) – русский правовед, историк философии, ректор Санкт-Петербургского университета.

⁴⁹ **Георг Вильгельм Фридрих Гегель** (1770-1831) – немецкий мыслитель, один из творцов немецкой классической философии.

⁵⁰ **Славянофильство** – литературно- и религиозно-философское течение русской общественной мысли, оформившееся в 40-х годах XIX века, ориентированное на выявление самобытности России, ее типовых отличий от Запада, представители которого выступали с обоснованием особого, отличного от западноевропейского русского пути, развиваясь по которому, по их мнению, Россия способна донести православную истину до впавших в ересь и атеизм европейских народов. Славянофилы говорили о существовании особого типа культуры, возникшего на духовной почве православия, а также отвергали тезис представителей западничества о том, что Петр I возвратил Россию в лоно европейских стран и она должна пройти этот путь в политическом, экономическом и культурном развитии.

⁵¹ **Иван Васильевич Киреевский** (1806-1856) – русский религиозный философ, литературный критик и публицист, один из главных теоретиков славянофильства.

⁵² **Алексей Степанович Хомяков** (1804-1860) – русский поэт, художник, публицист, богослов, философ, основоположник раннего славянофильства.

Идея *народности*, важная и для педагогики высшей школы, была в центре их внимания, а позднее развита К.Д.Ушинским (см. ниже) и др.

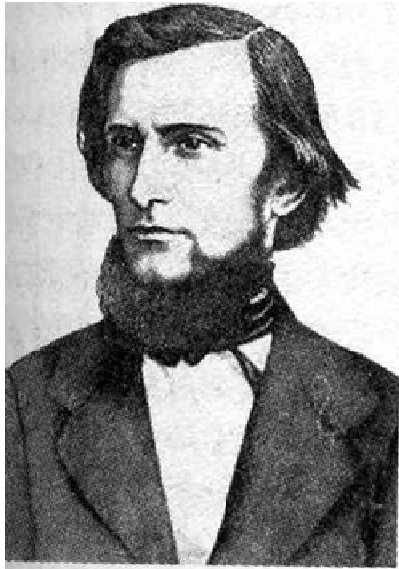
В середине XIX века, во время правления Александра II, начались новые реформы системы народного образования, принесшие значительные изменения в высшем образовании. Прежде всего, был утвержден университетский Устав (1863), обосновавший *интеграцию немецкой и французской систем образования и гарантировавший возвращение академических свобод университетам и автономию со стороны государства*. Для этого была создана профессорская корпорация, в центре которой стал Совет профессоров. Она включала в себя факультеты и действовала на основе принципов *самоуправления и самопополнения*. Был издан и очень важный для высшей школы университетский устав (1868), гарантировавший большую самостоятельность ученым советам университета в принятии решений о выборе и утверждении сроком на 4 года ректоров и проректоров, в создании факультетских советов и выборе деканов.

Просуществовала корпорация до утверждения нового Устава Александром III в 1884 году. Следует заметить, что повелением императора в 1882 году (фактически начало его работы относят к 1888 году) был открыт университет в Сибири, в Томске. На торжественном собрании в день в честь его открытия прозвучали очень актуальные для педагогики высшей школы слова: *«Университет действительно имеет громадное значение для жизни народа. Он является не только местом, где молодежь получает высшее образование, формирует свое научное и общественное мировоззрение, но, вместе с тем, рассадником*

⁵³ **Иван Сергеевич Аксаков** (1823-1886) – русский публицист, поэт, общественный деятель, один из лидеров славянофильского движения.

науки в полном смысле этого слова. Задача его далеко не исчерпывается воспитанием юношества, он должен, кроме того, двигать вперед и развивать науку; он должен являться центром, в котором и вокруг которого будут сосредоточиваться умственные интересы...».

Особо следует сказать о вкладе в развитие педагогики высшей школы К.Д. Ушинского⁵⁴, который стремился создать новую педагогику на основе использования и переработки всего научного богатства, теории и практики других народов.



К.Д. Ушинский

Идея *народности*, педагогически им обоснованная, создалась как двигатель творческого развития не

⁵⁴ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1823-1870) – выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

отдельно взятого россиянина, а всего народа. В своем замечательном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», имеющем огромное значение в развитии дидактических идей не только в России, но и в мире, он доказал возможности обучения и воспитания для становления *творческой личности*.

Главными основами педагогики он считал физиологию, психологию и логику, но отмечал, что круг наук, имеющих отношение к педагогике значительно шире.



Настольная книга нескольких поколений российского учительства

Теоретическую разработку основ дидактики К.Д.Ушинский сочетал с созданием учебников и методическими рекомендациями педагогам.

Важнейшей категорией педагогики и дидактики Ушинский полагал *цель воспитания и обучения, заключающуюся в том, чтобы дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и превратилась бы в цель жизни. Важно, чтобы эта цель не противоречила природе человека, а была созвучна с нею.*

Большую роль сыграл К.Д.Ушинский и в развитии женского образования в России. В первой половине XIX в. в России стали уделять внимание высшему образованию женщин. Для девушек и женщин привилегированных сословий, дворянского происхождения, существовали закрытые учебные заведения – *женские институты*. В них готовили благородных девиц к деятельности в сфере семейных отношений. К таким учебным заведениям относились Смольный институт благородных девиц, где, кстати, преподавал К.Д.Ушинский, специально изучавший постановку женского образования в Швейцарии, два Екатерининских института – в Петербурге (1789) и в Москве (1802), девичье отделение Военно-сиротского дома, на основе которого был создан Павловский институт.

В Смольный институт вначале принимали девочек с 5-6-летнего, а позднее с 8-9 и 10-11-летнего возраста и находились они там 12 лет (позднее 9 или 6 лет), то есть до 17-18 летнего возраста. Планы обучения в нем были четко дифференцированными:

- для слабо успевающих младшего возраста в начале обучения обязательными были чтение, письмо на трех языках – русском, французском, немецком, чистописание, рисование, а для успешно успевающих к этим предметам добавлялись Закон божий, грамматика на трех языках, география, история;

- в среднем возрасте – Закон божий, история, география, французский, немецкий языки, арифметика, рисование;

- в старших классах добавлялись логика, геометрия, риторика, естественная, всеобщая и русская история, физика, нравоучение.

Особое внимание обращалось на воспитание хороших манер, на танцы, пение, обучение игре на музыкальных инструментах, рукоделние.

Методика обучения в сословных женских институтах (особенно на отделениях для девочек из мещан), в основном, была ориентирована на развитие памяти. Девушкам предлагалось для заучивания большое количество текстов, терминов, дат, названий. Задачи дать девушкам полное, систематическое и разностороннее образование не ставилось.

Позднее в дворянских институтах стали осуществлять специальную подготовку гувернанток и воспитательниц для богатых детей. Для этого девушкам нужно было основательно изучить педагогику, которая им преподавалась.

По словам Ушинского, практическая цель преподавания педагогики в женских учебных заведениях заключалась, во-первых, в том, чтобы развить в воспитанницах желание сознательно заниматься воспитательной деятельностью, открыть им возможность понимать педагогические сочинения и вести далее свое педагогическое образование, для которого в учебном заведении могут быть положены основы, и, во-вторых, в том, чтобы дать слушательницам возможность, по выходе из заведения, с успехом, без тяжелых проб и грубых ошибок, заняться воспитанием и первоначальным обучением детей...

Большое значение для педагогики высшей школы имели идеи известных русских ученых Н.Ф. Бунакова⁵⁵, В.П. Вахтерова⁵⁶, К.Н. Вентцеля⁵⁷ и других. Большинство из них выстраивали свои педагогические концепции на основах гуманистической педагогики и психологии, на необходимости видеть в центре образования *личность учащегося и преподавателя*.

В.В. Зеньковский⁵⁸, характеризуя русскую педагогику до 1917 года и в советский период, различает в ней несколько течений:

А. *Педагогический натурализм*

1. Научное течение.

2. Романтическое течение:

а) полупозитивистическое,

б) религиозное.

3. Советское течение.

В. *Педагогический идеализм*

С. *Религиозно-педагогическое течение*⁵⁹.

Так В.П. Вахтеров и К.Н. Вентцель рассматривали концепцию воспитания и образования человека с точки зрения *возможностей развития его духовного, творческого потенциала, космического самосознания*. К.Н. Вентцель, будучи теоретиком свободного воспитания, подчеркивал важность учета духовного состояния человека, высвобождения в нем свободной творческой личности, способной, вместе с тем, найти свое место в мире и

⁵⁵ **Николай Федорович Бунаков** (1837-1904) – русский педагог, методист.

⁵⁶ **Василий Порфирьевич Вахтеров** (1853-1924) – российский педагог, ученый, деятель народного образования.

⁵⁷ **Вентцель Константин Николаевич** (1857-1947) – русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания.

⁵⁸ **Василий Васильевич Зеньковский** (1881-1962) – русский религиозный философ, богослов, культуролог и педагог.

⁵⁹ Русская педагогика в XX веке // Педагогика. - 1997. – № 2.

социуме. В.П. Вахтеров также считал необходимым учитывать индивидуальность личности, проявляющуюся в умственном и нравственном развитии, чтобы дать ему возможность ощутить силу своего творческого Я.

С середины XIX и до конца XX веков педагогика высшей школы в России развивалась под серьезным влиянием дидактических идей зарубежных ученых. Шло активное заимствование методов и форм обучения, получивших апробацию и известность в высших школах США, Англии, Германии, Швейцарии и других стран. Однако в этот период в России отмечается развитие демократического движения, которое сказалось на просвещении, образовании и национальной культуре. В этот период открываются школы для народа, дается возможность обучаться в университетах представителям простого народа.

После революции 1917 года вплоть до середины XX века развитие педагогики и средней, и высшей школы было обусловлено идеями Н.К. Крупской⁶⁰, С.Т. Шацкого⁶¹, А.В. Луначарского⁶², А.С. Макаренко⁶³ и др., определивших путь ее развития усвоением общечеловеческих и национальных ценностей: гуманизма, народности, гражданственности, долга и пр.

⁶⁰ **Надежда Константиновна Крупская** (1869-1939) – российская революционерка, советский государственный партийный, общественный и культурный деятель.

⁶¹ **Станислав Теофилович Шацкий** (1878-1934) – известный русский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания.

⁶² **Анатолий Васильевич Луначарский** (1875-1933) – российский революционер, советский государственный деятель, писатель, переводчик, публицист, критик, искусствовед.

⁶³ **Антон Семенович Макаренко** (1888-1939) – выдающийся советский педагог и писатель.



А.С. Макаренко

Педагоги и общественные деятели советского периода в России, руководствовались, естественно, марксистско-ленинской теорией коммунистического воспитания и определяли цель высшей школы как сочетание глубокого профессионального образования с всесторонним и гармоничным развитием личности.

История внесла коррективы, но мы не можем вычеркнуть этот период из истории педагогической мысли России, так как он дает достаточно важную информацию, способствующую развитию и современной педагогике – в этот период большое значение придавалось высшему образованию молодежи. Так, если в 1914 г. высших учебных заведений в России было 98, то к 1950 году их стало в 10 раз больше, а,

соответственно, и число студентов в них увеличилось с 121,7 тыс. до 1247 тыс. (по данным Большой советской энциклопедии).

Создание новой высшей школы в советский период развития страны шло параллельно с отбором содержания, методов и принципов высшего образования, направление которого было определено Государственным ученым советом и преследовало цель всеми средствами способствовать формированию личности нового человека – строителя коммунистического общества.

В годы Великой отечественной войны 1941-1945 годов развитие педагогики высшей школы продолжалось под руководством Академии педагогических наук учебными и научно-исследовательскими институтами и университетами. Больших изменений в данной области не произошло.

Значительное влияние на развитие педагогики высшей школы оказали труды известных ученых – Н.Д. Никандрова⁶⁴, Ю.К. Бабанского⁶⁵, В.А. Сластенина⁶⁶ и других.

Сложившиеся в ходе истории педагогические традиции оптимизации выбора организационных форм, методов, средств обучения студентов стали основой развития педагогик высшей школы и на современном этапе. В настоящее время ее развитие подчинено влиянию происходящих в мире и в России изменений. И этому, современным проблемам педагогики высшего образования, собственно, и посвящена наша книга.

⁶⁴ **Николай Дмитриевич Никандров** (род. 1936) – советский и российский ученый, организатор педагогической науки

⁶⁵ **Юрий Константинович Бабанский** (1927-1987) – известный российский педагог, методолог науки.

⁶⁶ **Виталий Александрович Сластенин** (1930-2010) – российский ученый в области педагогики, методолог.

Вопросы и задания по материалам Темы 2

1. Подготовьте сообщения о Киево-Могилянской академии, Славяно-греко-латинской академии.
2. Подготовьте сообщения об истории и становлении Московского университета.
3. Подготовьте сообщения о М.В. Ломоносове как организаторе университета и педагоге.
4. Расскажите о высших учебных заведениях России в XIX веке.
5. Дайте обзор жизни и деятельности К.Д. Ушинского.
6. Расскажите о жизни и судьбе одного из упомянутых в тексте российских педагогов (по выбору).
7. В чем заключаются особенности советской высшей школы?

Примерная тематика семинаров по Модулю I

- ✓ Стихийная педагогика далекого прошлого.
- ✓ Педагогика античности.
- ✓ Особенности педагогики эпохи Возрождения.
- ✓ Педагогические идеи Нового времени и Просвещения.
- ✓ Зарубежная педагогика конца XVIII-XIX веков.
- ✓ Выдающиеся зарубежные педагоги.
- ✓ Педагогическая деятельность и педагогическое творчество К.Д. Ушинского.
- ✓ Особенности советской педагогики высшей школы.

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы (Новый курс). – М., 2002.
2. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
3. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
5. Скибицкий Э.Г., Егоров В.В. и др. Педагогика высшей школы. – Караганда, 2013.

Модуль II

Теоретические, методические и методологические проблемы педагогики высшей школы

Тема 3. Научный аппарат педагогики высшего образования

Педагогика как наука и как общественная практика.

Сущностная и функциональная характеристика педагогики как науки.

Определение предмета и объекта педагогики высшей школы. Основные категории.

Система наук и место в ней педагогики.

Особенности задач и целей педагогики высшей школы.

Права вуза.

Уместнее всего начинать разговор о любой научной дисциплине с определения ее научного аппарата – не будем отступать от этой мудрой и правильной традиции... И сегодня в центре нашего внимания *педагогика высшей школы, педагогика высшего образования*. Скорее всего, охарактеризовать нашу науку можно таким образом: *педагогика высшей школы – область знания, выражающего и отражающего основные научные идеи, концепции, парадигмы, дающие целостное представление о закономерностях и наиболее существенных связях в учебно-познавательной, научной, воспитательной, профессиональной подготовке и всестороннем развитии студентов*.

Педагогика высшей школы – это и отрасль, и раздел общей педагогики, профессиональной педагогики, изучающей закономерности, осуществляющей теоретическое обоснование, разрабатывающей принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную профессиональную сферу действительности. **Предметом** изучения педагогики

высшей школы является важнейший этап в профессиональном становлении – ***процесс обучения и воспитания людей, получающих высшее (профессиональное) образование.***

Уточнив только что сказанное, сможем и уточнить наше понятие: *педагогика высшей школы* мы определим как *отрасль (раздел) общей (профессиональной) педагогики, изучающую основные составляющие (закономерности, принципы, формы, методы, технологии, содержание) образовательного процесса в вузе, а также особенности и условия (требования к процессу взаимодействия педагога и студента, требования к личности преподавателя и студента и др.) эффективного осуществления профессиональной подготовки будущего бакалавра.*

Обозначим ***задачи*** педагогики высшей школы:

- разработка теоретико-методологических основ профессионального образования и методик проведения исследований в профессиональной педагогике;
- обоснование сущности, аспектов и функций высшего (профессионального) образования;
- изучение истории развития высшего образования и педагогической мысли;
- анализ/сравнительный анализ современного состояния и прогнозирование развития профессионального образования в нашей стране и за рубежом;
- выявление закономерностей обучения, воспитания и развития личности обучающегося в высшем учебном заведении;
- обоснование образовательных стандартов и содержания высшего образования;
- разработка новых принципов, методов, систем и технологий высшего образования;
- определение принципов, методов и способов управления профессионально-педагогическими системами, мониторинга профессионально-образова-

тельного процесса и профессионального развития обучающихся.

Кроме этого, можно отдельно выделить задачи педагогики высшей школы непосредственно в практической области:

- формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы;
- установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у студентов устойчивых навыков проведения исследовательской работы на основе этой связи;
- преобразование учебного процесса в процесс развития самостоятельного, творческого мышления;
- формирование, развитие, проявление педагогического мастерства с целью мобилизации студентов на разнообразные творческие действия;
- анализ социально-педагогических факторов, законов и особенностей формирования у студентов педагогических знаний, умений, навыков, компетенций, педагогического сознания.
- вооружение педагогов психологическими знаниями;
- использование содержания педагогики высшей школы в качестве программы действий по организации и проведению всего многообразия видов педагогической деятельности.

Понятийный аппарат педагогики высшей школы – *воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, самовоспитание, самообразование, профессиональная подготовка, повышение квалификации.*

Конкретизируем:

- воспитание – *социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду.* Категория «воспитание» – одна из основных в педагогике. Характеризуя объем этого понятия, выделяют *воспитание в широком социальном смысле*, включая в него воздействие на личность общества в целом, и *воспитание в узком смысле* – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание трактуется и в *локальном, конкретном* значении как решение какой-либо воспитательной задачи данного момента (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.);

- в буквальном смысле слово «*образование*» означает создание образа, завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью – и в этом смысле образование можно рассматривать как *результат усвоения человеком социального опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, компетенций и отношений.* В образовании выделяют процессы, обозначающие непосредственно акт передачи и усвоения опыта. Это ядро образования – *обучение*;

- *обучение – целенаправленный процесс непосредственной передачи знаний и опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого.* Как процесс обучение включает в себя две части: *преподавание*, в ходе которого осуществляется передача/трансформация системы знаний, умений, опыта деятельности, и *учение* как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование. В процессе воспитания осуществляется и развитие личности;

- *развитие* – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения интеллектуальных, физических, духовных, нравственных начал человека.

Увидев основные категории нашей науки, мы можем обратиться и к ее связям:

- педагогика достаточно тесно связана с *физиологией человека* – для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых важно реально знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности;

- данные *социологии* способствуют более глубокому осмыслению проблем социализации личности. Результаты социологических исследований становятся возможной базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией, и многих других. Социология включает проблемы образования и воспитания в область своих теоретических и прикладных исследований, активно развивая такие направления в науке, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и др.;

- исходное значение для педагогической науки, как и для многих других, имеет *философское знание*, являющееся базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на

современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений – *философия образования*;

- *экономическая наука* определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- дополнительные уникальные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывают перед педагогикой *информационные технологии*. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы исследования и управления учебным процессом.

Добавим: педагогика достаточно активно использует данные многих других наук: юриспруденции, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, различных технических наук.

И еще: к *категориальному аппарату* педагогики высшей школы, помимо общепедагогических, можно отнести и профессионально-педагогические категории, такие как:

▪ *профессиональное образование* – процесс и результат профессионального развития личности посредством научно-организованного обучения и воспитания в аспектах будущей профессии или направления;

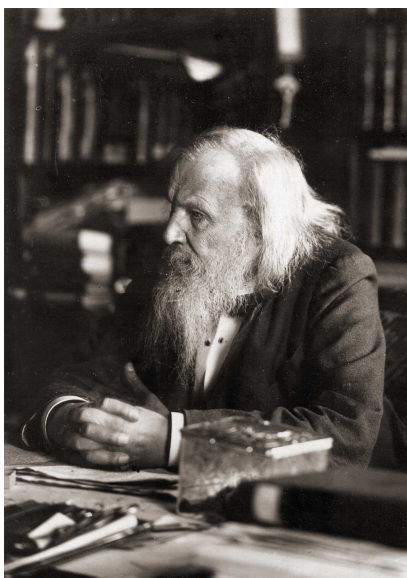
▪ *профессиональное обучение* – процесс и результат овладения обучающимися профессиональными знаниями, умениями, навыками, компетенциями;

▪ *профессиональное воспитание* – процесс и результат формирования профессионально важных, профессионально значимых качеств студента;

▪ *профессиональное развитие* – развитие личности как субъекта профессиональной деятельности;

▪ *профессиональное становление* – результат профессионального развития: разряд, категория, класс, должность, степень, звание и др.

Итак, педагогика высшего образования (высшей школы) – наука о закономерностях процесса воспитания и профессиональной подготовки человека в условиях вуза, разрабатывающая теорию, методiku, технологию организации этого процесса и управления им.



Д.И. Менделеев

К ее конкретным научным отраслям можно отнести *дидактику высшей школы, теорию и методiku воспитательного процесса в вузе, вузоведение, менеджмент высшей школы* и др.

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

Предмет педагогики высшей школы (уточняем) – *процесс воспитания и профессиональной подготовки в условиях вуза, выявление закономерностей этого процесса.*

Размышляя о назначении науки, Д.И. Менделеев в свое время пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели – *предназначение и польза.* Вот так и педагогика.

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

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

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

И важно помнить о *научных* и *практических* задачах педагогики: практическая работа в данной сфере направлена на конкретные результаты деятельности воспитания и обучения людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно сделать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям. А цели профессионального/высшего образования выполняют, кроме всего прочего, *системообразующую функцию* в педагогической деятельности – именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

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

Нормативные государственные цели – наиболее общие цели, определяющиеся государственными, правительственными документами, государственными стандартами образования/федеральными государственными стандартами высшего образования. Параллельно существуют *общественные цели* – цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели *работодателей.* Их запросы не могут не учитывать педагоги, создавая различные типы специализаций, направлений, различные концепции обучения. Кроме того, есть и *инициативные цели* – непосредственные цели, разрабатываемые

педагогами-практиками и студентами с учетом типа учебного заведения, профиля, направления и учебных дисциплин, с учетом уровня развития студентов и подготовленности педагогов.

Для более полного и дифференцированного описания целей, для обеспечения их диагностичности, они должны формулироваться с учетом тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, компетенции, убеждения, эстетические чувства, уровень общей и художественной культуры. И этот, скажем так, *операциональный способ* определения целей требует владения специальной методологией, которая, впрочем, находится еще в стадии разработки. Совокупность финальных целей – перечень задач, которые должен уметь решать бакалавр по завершении обучения, или, иначе – его модель (профиль).



Н.Ф. Талызина

Сама по себе модель (выпускника вуза) не является неким законченным психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, которая фиксирует систему требований к работнику, занимающему дан-

ный рабочий пост в системе общественного производства – в ней описывается назначение данного рабочего поста, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель эта становится инструментом решения психолого-педагогических задач, на ее основе строится весь путь подготовки будущего профессионала, которым осуществляется проекция требований к нему на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т.д.

Согласно Н.Ф.Талызиной⁶⁷, первым шагом перехода от модели выпускника (добавим – бакалавра, профессионала) к модели его подготовки служит *выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности*. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования:

- задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. К числу таких можно отнести:

■ экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.);

■ задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, ее приложение к решению профессиональных проблем и т.д.);

⁶⁷ **Талызина Нина Федоровна** (род. 1923) – советский и российский психолог. Специалист в области педагогической психологии.

- задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет «человеческого фактора» при прогнозировании результатов работы и т.д.).

- задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, маркетинг, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.);

- задачи, связанные с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма);

- производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости – новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться ранее, в тоталитарном обществе.

- собственно профессиональные задачи. В самом общем виде они могут быть разделены, практически для любой специальности, на три типа:

- исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности);

- практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности и т.п.);

- педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов можно построить модель деятельности. Но есть проблема: если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель может в значительной степени устареть. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении *прогностической модели деятельности*. Но только на ее основе можно смело приступать к разработке модели подготовки, которая в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

Для успешного осуществления обучения в высшем учебном заведении, развития и формирования личности необходимо хорошо уяснить себе: *чему надо учить, чем должны овладевать обучающиеся в процессе учебной работы*. Речь в данном случае идет о *содержании образования*.

Что следует понимать под *содержанием образования*? При ответе на этот вопрос следует, прежде всего, иметь в виду ту систему научных знаний и связанных с ними практических умений, а в сегодняшнем вузе еще и компетенций, которыми необходимо овладеть обучающимся и которые способствуют развитию их умственных и творческих способностей. Но фактический материал каждого учебного предмета органически включает в себя еще и мировоззренческие, и нравственно-эстетические идеи, и выводы, которые, без сомнения, оказывают серьезное формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы тоже являются важной частью содержания образования.

Поэтому в общем плане под *содержанием образования* следует понимать ту систему научных знаний, практических умений, навыков, компетенций, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

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

В качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования, можно принять мысль о том, что образование возникло и развивалось под влиянием потребностей общества. Эти потребности выступают в качестве *объективного фактора*, влияющего на определение содержания образования. С развитием технических основ производства, науки и духовной жизни общества требования к содержанию образования возрастали. Под влиянием этого стал расширяться объем и повышаться теоретический уровень естественно-математических знаний, более основательно изучаться предметы гуманитарного цикла – филология и лингвистика, литература, история и др. В связи с развитием производства уровень требований к общенаучной, технической и профессиональной подготовке молодежи постепенно повышается, и в настоящее время почти во всех странах мира продолжают поиски путей совершенствования со-

держания высшего (профессионального) образования, его модернизации.

К объективным социальным факторам, влияющим на содержание образования, и относятся изменения в развитии науки и техники, которые сопровождаются разработкой новых теоретических идей и коренными технологическими усовершенствованиями, примером чему является происходящая в настоящее время научно-техническая революция и революция в сфере электроники, вычислительной техники, IT-технологий.

На содержание образования большое влияние оказывает и фактор субъективный, в частности, *политика и идеология общества*.

Не меньшее значение при определении содержания образования имеет и такой субъективный фактор, как *методологические позиции ученых*. В качестве основы различных позиций и взглядов по вопросам содержания образования выступает то, как ученые трактуют вопрос об интеллектуальном развитии студентов под влиянием учебной работы.

Итак, содержание и цели обучения нам уже известны, о методах, средствах и формах обучения студентов речь впереди. Установим как можно более точное понимание принципов обучения в высшей школе, ибо именно они и служат для организации и реализации целей обучения.

Принципы, как мы их понимаем, являются системой исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса. Каждый из принципов реализуется на практике через систему правил.

- *Принцип научности*

Правила:

- использовать язык науки, которая преподается; знакомить с историей открытий.

- *Принцип связи теории с практикой*

Правила:

- показывать пути использования знаний на практике.

- *Принцип систематичности и последовательности*

Правила:

- излагать знания в определенной системе;
- опираться на внутрипредметные, межпредметные, межнаучные связи.

- *Принцип прочности усвоения знаний*

Правила:

- обучать приемам умственной работы;
- систематически организовывать повторение учебного материала.

- *Принцип сознательности и активности*

Правила:

- стимулировать познавательную активность и их самостоятельность;

- *Принцип доступности и посильности*

Правила:

- учитывать реальный уровень развития и подготовленности;

- *Принцип наглядности*

Правила:

- обеспечивать восприятие материала по мере возможности всеми органами чувств;

- *Принцип профессиональной направленности*

Правила:

- формировать профессионально значимые и профессионально важные качества;

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

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

Выше мы уже говорили о связях педагогики с целым рядом наук, теперь уточним: педагогика тесно связана и с результатами исследований, проводящихся этими науками. И здесь можно отметить *методологическую* связь, к которой отнесем использование в педагогике основополагающих идей, общих концепций, которые возникают в других науках (например, из философии); использование методов исследования, применяемых в других науках (например, из социологии), и *предметную* связь, характеризующуюся использованием конкретных результатов других наук (например, из психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.); участием в комплексных исследованиях.

Итак, *высшее образование – часть профессионального образования, имеющая целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.*

Система высшего образования может включать в себя:

- образовательные стандарты (в России – Федеральные государственные образовательные стандарты);
- совокупность образовательных организаций различного типа;
- научно-исследовательские институты;
- общественные организации.

К основным функциям высшего образования отнесем:

- подготовка высококвалифицированных выпускников (бакалавров), способных обеспечить научно-технический прогресс. Иначе можно назвать эту функцию образовательной, которая включает в себя и развитие личности;

- научную функцию: развитие наук и искусств, создание новых знаний и технологий;

-повышение квалификации, переподготовка и дополнительная подготовка;

- высшее образование выступает как один из факторов формирования высокой политической культуры и активности личности и как фактор формирования свободы личности. Высшее образование обеспечивает активную жизненную позицию личности;

- духовное формирование общества, основанное на всестороннем развитии личности.

При этом необходимо отметить, что взаимодействие и переплетение вышеназванных функций достаточно высоко.

Сегодня мы можем выделить и отметить и задачи, права и обязанности высшего учебного заведения, которое:

- реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по многим направлениям подготовки (специальностям);

- осуществляет подготовку, переподготовку и/или повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников;

- выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук.

В состав высшего учебного заведения входят кафедры по отраслям знаний и факультеты по направлениям подготовки.

Высшее учебное заведение может иметь филиалы, представительства, научно-исследовательские подразделения, конструкторские бюро, аспирантуру, магистратуру, интернатуру, ординатуру, докторантуру, структурные подразделения дополнительного профессионального образования, внеучебной и воспитательной работы, подготовительные отделения и курсы, объекты производственной и социальной инфраструктуры, общежития, клинические базы и другие структурные подразделения.

Основными задачами высшего учебного заведения являются:

- удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и послевузовского профессионального образования;

- удовлетворение потребности общества и государства в квалифицированных работниках с высшим образованием и научно-педагогических кадрах высшей квалификации;

- организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований и иных научно-технических, опытно-конструкторских работ, в том числе, по проблемам образования;

- подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов и руководящих работников;

- накопление, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества;
- распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

В нашей стране все отношения в вузе регламентируются нормативными документами – законами Российской Федерации, Положениями правительства и Уставами самих высших учебных заведений. Конкретно – Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании, Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (на сегодняшний день – ФГОС-3+).

Обучение в вузе происходит в соответствии с программой обучения, выполненной на основании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС-3+) высшего профессионального образования.

Программа обучения включает в себя изучение ряда дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; общие математические и естественнонаучные дисциплины; общепрофессиональные дисциплины; дисциплины специализации; факультативы. Предусмотрены обязательные междисциплинарные мероприятия, практики и дипломирование, а также регулярная аттестация студентов: зачеты, курсовые работы/проекты, экзамены. В программе четко прописаны требования к уровню подготовки специалиста.

Студент должен знать программу обучения и четко представлять, с какой целью изучается та или иная дисциплина. За невыполнение учебного плана по направлению подготовки в установленные сроки по неуважительным причинам, нарушение студентом

обязанностей, предусмотренных уставом высшего учебного заведения и правилами его внутреннего распорядка, к студенту могут применяться меры дисциплинарного воздействия вплоть до отчисления из высшего учебного заведения.

Теперь, когда мы познакомились с достаточно большим теоретическим материалом, можно попробовать уточнить/расширить предмет педагогики высшей школы, включив в него:

- высшее учебное заведение как педагогическую систему;
- функционирование и эффективность педагогического процесса в высшем учебном заведении;
- педагогическую деятельность научно-педагогических работников, их профессионально-педагогическую подготовку;
- педагогические закономерности формирования и развития личности студента;
- процесс высшего образования и самообразования;
- обучение в высшем учебном заведении;
- воспитание и самовоспитание студентов;
- моральную и психологическую подготовку;
- формы, методы и педагогические технологии в высшем учебном заведении;
- педагогические аспекты непрерывной самостоятельной работы студентов при обучении в вузе и после его окончания;
- личность научно-педагогического работника;
- педагогические особенности взаимодействия студентов и научно-педагогических работников в педагогическом процессе вуза (в ходе реализации задач Болонской конвенции);
- коллектив (социальную группу) научно-педагогических работников кафедр, факультетов, вузов;
- студенческие коллективы (социальные группы).

Коренные изменения, произошедшие в социально-экономических условиях общества, потребовали внедрения научно обоснованной подготовки педагогических кадров для высшей школы. Такая подготовка предусматривает не только глубокое владение предметной областью, к которой принадлежит учебная дисциплина, но и научными основами педагогической деятельности.

Само высшее образование обеспечивает фундаментальную научную, профессиональную и практическую подготовку, получение гражданами образовательноквалификационных уровней в соответствии с их призванием, интересами и способностями, совершенствование научной и профессиональной подготовки, переподготовку и повышение их квалификации.

Педагогика высшей школы должна обеспечить реализацию образовательной, научно-познавательной, учебно-мотивационной, преобразовательной, прогнозирующей, проективной, культурологической, адаптивной функций, формируя их профессионально.

Развитие студента – разноплановые и закономерные изменения в его индивидуальной психике, вследствие чего возникает новое качественное состояние. С точки зрения педагогики, это целенаправленный, систематический и непрерывный процесс совершенствования умственной, психической, физической и профессиональной деятельности с помощью соответствующего учебного материала, целевого влияния и адекватной организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Развитие общего интеллектуального уровня студентов связано с образованием и воспитанием, направленными на формирование и становление понимания и умственных действий, умений анализировать, обобщать и конкретизировать ситуацию, педагогическому

среду, окружающую действительность, и, в случае необходимости, умение нестандартно мыслить, принимая взвешенные решения.

Моральное развитие студента предполагает приобретение, усиление, укрепление совокупности моральных принципов, норм, чувств, сознания, идеалов и др.

Психическое развитие молодого человека – это развитие различных систем индивидуальной психики студента.

Физическое развитие обучающегося означает высокий уровень физической подготовленности, необходимый для эффективной деятельности, производительного труда.

Профессиональное развитие студентов – процесс и результат приобретения знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности, и их совершенствование

Сегодня, когда действительно возросла роль педагогики в теоретической разработке проблем конкурентоспособной подготовки людей и различных социальных групп, задачи педагогики высшей школы могут быть не только переформулированы, но и даже сформулированными иначе и вполне выглядеть таковыми:

- обоснование методологических и теоретических основ педагогического процесса в высшей школе на современном этапе развития науки и человечества;

- изучение сущности, особенностей и закономерностей педагогического процесса и его составляющих: обучение, воспитание, морально-психической и психологической подготовки, развития, самовоспитания и самообразования;

- разработка методических систем и отдельных методов социализации и профессиональной подготовки будущих выпускников, их воспитания и развития;

- разработка и конкретизация принципов обучения и воспитания студентов (слушателей), их профессиональной, психологической подготовки в соответствии с изменениями, которые происходят в жизни общества, рыночной экономики и пр.;

- выявление и обоснование условий успешной реализации требований принципов обучения и воспитания для деятельности в различных сферах;

- определение путей совершенствования и развития организационных форм учебно-воспитательной работы, повышения эффективности различных способов контроля, оценки учебно-воспитательного процесса, уровней подготовленности и студентов, и групп;

- прогнозирование развития педагогического процесса в зависимости от перспектив науки и потребностей общества;

- разработка новых подходов, принципов, форм и методов профессиональной, морально-психической и психологической подготовки студентов и различных социальных групп к деятельности в условиях конкуренции;

- поиск путей, приемов, способов и средств активизации познавательной деятельности студентов;

- выявление закономерностей педагогического воздействия на студентов с целью формирования у них научного мировоззрения, национального сознания, достоинства и гордости, национальных чувств и патриотизма, профессиональной ответственности;

- формирование у студентов мотивации к деятельности, конкуренции, активной общественной жизни;

- раскрытие основных закономерностей, целей, содержания, методики самовоспитания и самообразования студентов, способов и приемов их стимулирования;

- разработка современных педагогических технологий социализации и профессиональной подготовки индивидов из различных социальных групп;

- изучение различных коллективов и разработки технологий педагогического воздействия на них с целью их объединения, оптимизации отношений и обеспечения взаимодействия, слаженности в профессиональной деятельности и т.д.;

- изучение и критическое осмысление педагогического наследия высшей школы прошлого, выявление и использование всего того, что ценно сегодня;

- внедрение в систему высшего образования новых педагогических технологий образования, обучения, профессиональной подготовки, воспитания и др.;

- перестройка учебно-воспитательного процесса в высшей школе в соответствии с требованиями Болонского процесса.

Вопросы и задания по материалам Темы 3

1. Охарактеризуйте педагогику как науку
2. Что изучает педагогика высшей школы?
3. Что является предметом и объектом педагогики высшей школы?
4. Назовите основные задачи педагогики высшей школы.
5. Раскройте сущность основных функций педагогики высшей школы.
6. Охарактеризуйте основные педагогические понятия.
7. Расскажите о правах и обязанностях вуза.
8. Назовите основные тенденции развития педагогики высшей школы в современных условиях

Тема 4. Методологические основы педагогики высшего образования

Общая методологическая основа науки.

Структура методологии.

Основные методологические идеи, концепции, подходы.

Синергетика и педагогика.

Модели высшей школы.

Методология, как нам известно, наука о главных подходах, принципах построения, формах и способах познания и изменения окружающего мира.

Наиболее общей основой методологии познания признана философия.

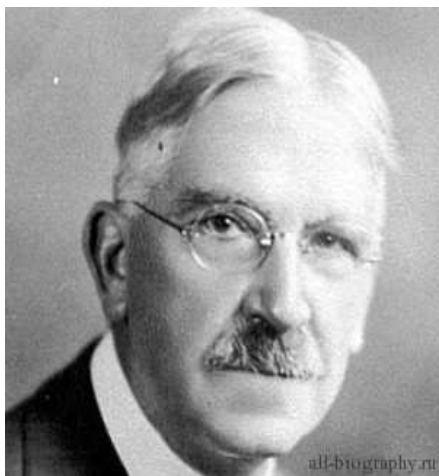
Предмет методологии в нашей науке можно определить как познание учебно-воспитательного процесса, определение принципов построения, форм, методов и способов педагогической деятельности. Методология изучает типы и уровни педагогических исследований в их взаимосвязях, соотношении качественных и количественных характеристик при описании процесса обучения и воспитания, профессиональной, специальной, психологической подготовки, рассматривает вопросы прогнозирования путей развития педагогики. Важной функцией методологии педагогики является развитие ее категорий и понятий.

В структуре методологии педагогики (как и вообще в педагогике) выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Первым уровнем методологии является, собственно, философия, а содержание этого уровня составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Сегодня сосуществуют различные философские учения (направления), которые одновременно являются методологиями раз-

личных наук, включая педагогику. Современная мировая педагогика переживает этап противоречивых мнений по поводу ее методологических основ. Течений, концепций, идей и направлений – бесчисленное множество. Кстати, можно и заблудиться... Отметим наиболее известные.

Персонализм (от лат. *persona* – личность, лицо) признает за личностью первичность творческой реальности, тогда как окружающее эту личность, является проявлением творческой активности Бога.



Дж. Дьюи

Прагматизм (от греч. *pragma* – дело, действие) отмечает: истинно то, что содержит практическую полезность, удовлетворяющую интересы индивида. Одним из основоположников прагматической педагогики является Дж. Дьюи⁶⁸, который считал важным

⁶⁸ **Джон Дьюи** (1859-1952) – американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм. Автор

приспособление к среде с целью успешного действия. Объекты познания не существуют независимо от сознания. Они формируются познавательными усилиями человека в процессе решения практических заданий.

Экзистенциализм (от лат. *existentia* – существование) в педагогике выделяет решающую роль внутренних потребностей личности, подчинения форм и методов образования личностному существованию. Воспитание как решающая сила развития личности, отходит на второй план, на первом месте – наследственные задатки, интуиция человека. На базе экзистенциализма появляются теории свободного воспитания, ограничивающие педагога... Значение принципа систематичности и последовательности в обучении снижается, потому что они подавляют личность, мешая спонтанному развитию потребностей и интересов. Экзистенциализм становится основой появления *педоцентризма*, который во главу угла ставит желания и интересы воспитанников. Проявления педоцентризма сказались на появлении концепции *неформального обучения*, которое практически отрицает учебные программы. Сторонники неформального обучения считают, что каждый ученик может сам себе выбрать программу занятий – при таком подходе постоянных групп/ классов не существует, контроль за знаниями и умениями учащихся отсутствует.

Сциентизм (от лат. *scientia* – знание, наука) в противоположность философско-религиозным взглядам, ко-

более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и др. дисциплинам. Во время Второй мировой войны Дьюи выступал против идеологии нацизма, в частности, против насилия над педагогикой в Третьем рейхе. Как иногда утверждается, философия Дьюи очень популярна в США, и 80 % американцев, знакомых с философией, считают Дьюи лучшим философом Америки своего времени.

торые оценивают науку как силу, враждебную человеку, абсолютизируют ее роль в системе культуры, в духовной жизни общества, обусловлен попыткой осмыслить явление научно-технической революции. Представители сциентизма, претендуя на разработку методологических проблем науки, сыграли значительную роль в развитии современной логики, семиотики и логики науки.



Фома Аквинский

Неотомизм (от лат. *нео* – новый, *томе* – разрезание, рассечение, разделение) – религиозно-философское направление, которое берет начало от учения Фомы

Аквинского⁶⁹, объединившего постулаты католицизма с диалектическим методом Аристотеля⁷⁰. Одним из основных положений неотомизма является разделение сфер деятельности науки и религии и их взаимодополнение. Религии принадлежит сфера духовного, науке – изучение земных природных явлений. Эта философская концепция является официальной основой обучения и воспитания в католических школах Бельгии, Испании, Ирландии, Италии, Португалии, США, Франции, Германии и ряда стран Латинской Америки.

⁶⁹ **Фома Аквинский** (1225-1274) – итальянский философ и теолог, систематизатор ортодоксальной схоластики, учитель церкви, Doctor Angelicus, Doctor Universalis, «princeps philosophorum» («князь философов»), основатель томизма, член ордена доминиканцев; с 1879 года признан наиболее авторитетным католическим религиозным философом, который связал христианское вероучение (в частности, идеи Августина Блаженного) с философией Аристотеля. Сформулировал пять доказательств бытия Бога. Признавая относительную самостоятельность естественного бытия и человеческого разума, утверждал, что природа завершается в благодати, разум – в вере, философское познание и естественная теология, основанная на аналогии сущего – в сверхъестественном откровении.

⁷⁰ **Аристотель** (384 до н. э. - 322 до н. э.) – древнегреческий философ. Ученик Платона. С 343 до н. э. – воспитатель Александра Македонского. В 335/4 г. до н. э. основал Ликей. Натуралист классического периода. Наиболее влиятельный из философов древности; основоположник формальной логики. Создал понятийный аппарат, который до сих пор пронизывает философский лексикон и стиль научного мышления. Аристотель был первым мыслителем, создавшим всестороннюю систему философии, охватившую все сферы человеческого развития: социологию, философию, политику, логику, физику.



Аристотель

Натурализм (от лат. *natura* – природа) – философское направление, которое рассматривает духовность людей как следствие естественных процессов. Натурализм свойствен таким разновидностям материализма, как стихийный, естественнонаучный, механистический и вульгарный. Имеется он и в некоторых богословских учениях, которые утверждают, что религиозная истина открывается человеку через природу, а не через откровение. В социологии и педагогике эта концепция объясняет развитие людей и социальных групп под влиянием, например, географической среды, климатических условий, биологических и расовых особенностей и других природных факторов.

Диалектический материализм как философское учение об общих законах движения и развития природы, общества и мышления, приобрел популярность при-

обрел в XIX в, а К. Маркс⁷¹ и Ф. Энгельс⁷² распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику. В философии диалектического материализма важное место принадлежит законам диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания. Диалектико-материалистическая педагогика опирается на положение о том, что личность является объектом и субъектом общественных отношений, а развитие детерминировано внешними условиями и естественной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое является сложным социальным процессом, имеющим исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

Второй уровень – общенаучная методология, характерная для большинства научных дисциплин, что можно представить еще и *системным подходом*, который отражает всеобщую связь и взаимозависимость явлений и процессов окружающей действительности. Подобный подход ориентирует исследователя и практика на необходимость рассматривать явления жизни, социализации и профессиональной подготовки людей как системы, которые имеют свои определенные законы функционирования.

⁷¹ **Карл Генрих Маркс** (1818-1883) – немецкий философ, социолог, экономист, писатель, поэт, политический журналист, общественный деятель.

⁷² **Фридрих Энгельс** (1820-1895) – немецкий философ, один из основоположников марксизма, друг и единомышленник Карла Маркса и соавтор его трудов.

Сущность системного подхода в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении, и это позволяет выявить интегрированные и качественные характеристики, которые отсутствуют в составляющих системных элементах. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развитие. То есть, по сути, реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики – *педагогическая практика* является критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатывают в теории и частично проверяются экспериментально. Практика становится еще и источником новых фундаментальных проблем образования.

Третий уровень – конкретно-научная методология – совокупность методов, принципов исследования и процедур, соответствующих и принятых в той или иной отдельной, конкретной научной дисциплине. На этом уровне раскрывают проблемы, специфические для научного познания в педагогике, и вопросы, выдвинутые на высших уровнях методологии – например, проблемы системного подхода или педагогическое моделирование.

Системный подход ориентирует на выделение в педагогической системе, личности и социальных группах, интегрированных инвариантных системообразующих связей и отношений, определяет, что в системе является устойчивым или переменным, что главным, а что второстепенным. Этот подход настойчиво требует признания уникальности личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала, права на уважение, предполагает опору на естественный процесс

саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Поскольку деятельность является основой, средством и решающим условием развития личности и коллектива/социальной группы, это обуславливает необходимость реализации в педагогической практике деятельностного подхода, который, действительно, требует создания таких условий, чтобы человек стал субъектом познания, деятельности и общения. А это, в свою очередь, ведет к реализации *полисубъектного/диалогического подхода*, основанного на том, что сущность человека значительно богаче, сложнее, чем его деятельность. Полисубъектный подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важно то, что активность человека, его потребности в самоусовершенствовании рассматриваются изолированно от социальной группы – такие свойства развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, сформированных по принципу диалога, а *диалогический подход* в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Упомянутые выше методологические принципы реализуются сегодня во взаимосвязи с *культурологическим подходом* – культуру понимают, как специфический способ человеческой деятельности. Как универсальная характеристика деятельности, она задает социально-гуманистическую программу и определяет направленность того или иного ее вида, ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры – это и освоение способов творческой деятельности.

Человек существует в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенной этнической общ-

ности – в связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический. И в такой трансформации устанавливается единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Нынче возрождается *антропологический подход*, который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский.⁷³ Ученый понимал его как системное использование сведений всех наук о человеке как предмете воспитания для учета их в организации и осуществлении педагогического процесса.

К большому кругу антропологических наук К.Д. Ушинский отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как место жизни человека), статистику, политическую экономию и историю в широком смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). В рамках всех этих наук, по мнению нашего великого педагога, преподают, сравнивают и группируют факты и те отношения, в которых проявляются свойства предмета воспитания – человека. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех аспектах, она должна познать все его грани.

Сегодня в педагогику естественным образом входят идеи кибернетики как науки об оптимальном управлении сложными динамическими системами, используют приемы математического моделирования и методы математико-статистической обработки экспериментальных данных с применением компьютерных технологий, средств вычислительной техники, IT-технологии.

⁷³ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1823-1870) – выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

Четвертый уровень – технологическая методология. Практика обучения и воспитания людей, подготовки их к деятельности, опыт кропотливой работы с человеком являются источником информации для педагогики, критерием истинности ее выводов и рекомендаций. И именно технологическая методология раскрывает методику и технологию исследований, набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичной обработки. Полученные результаты можно привлекать уже к массиву научного знания. И на этом уровне методологическое знание принимает четкий нормативный характер.



В.А. Слостенин

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними, как мы уже заметили, существует определенная иерархичность. И перед на-

ми, действительно, синтез, многомерный подход к исследованиям проблем высшего образования, педагогики высшей школы. В связи с разработкой и реализацией этого при изучении проблем педагогики высшей школы применяются системно-целевой, системно-структурный, системно-функциональный, системно-кластерный виды или разновидности системного подхода.

Вероятно, стоит напомнить и о ценностях, об аксиологии⁷⁴. Ученые, рассматривающие аксиологические вопросы в рамках педагогической науки (В.В. Краевский⁷⁵ и др.), не видят противоречия в сочетании аксиологического и структурно-системного подходов. По мнению В.А. Сластенина⁷⁶ и др., именно ценностный подход представляет собой необходимый «мост» от теории к практике, связующее звено между ними. Понятие *ценности* является основной категорией педагогической аксиологии. В постановке вопроса об образовании и воспитании студенческой молодежи речь идет об аксиологическом уровне, духовно-нравственном содержании образования, призванном формировать ценностное сознание личности. Духовные ценности направляют образовательное, профессиональное и социальное самоопределение личности учащегося, его внутреннюю мотивацию, выбор им образа своего «Я», траектории жизненного пути.

⁷⁴ **Аксиология** – теория ценностей, раздел философии. Аксиология изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

⁷⁵ **Володар Викторович Краевский** (1926 -2010) – российский ученый, педагог.

⁷⁶ **Виталий Александрович Сластенин** (1930 -2010) – известный российский ученый, педагог, методолог.

Среди педагогических ценностей можно выделить следующие: профессиональное мышление, творчество и креативность, независимость и смелость в отстаивании своего стиля и своей позиции, образованность, самоконтроль, терпимость, ответственность, активная профессиональная жизнь. Многие педагогические ценности неразрывно связаны с ценностями общечеловеческого значения.

Говоря о научной методологии педагогики высшего образования, нельзя пропустить и такое понятие, как *синергетизм*.

Синергетизм – течение современной научно-философской мысли, усматривающее в мире явлений не только причинную и/или вероятностную связь, но и некую встречную «переключку», своего рода взаимопомощь действующих сил. Подготовка поколения, способного вести страну к устойчивому развитию, нуждается в более широкой и адекватной образовательной платформе. Отправной точкой, вероятно, стоит избрать синергетически понимаемое триединство восстановления созидания природно-культурной целостности. Для педагогических систем – это процесс взаимодействия сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию. Синергетика позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические методологические принципы, такие как *аксиологический*, *антропологический*, *герменевтический*. Последний подход наиболее характерен для гуманитарных наук. Герменевтика рассматривается и как теория, и как искусство истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знако-

во-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. Применительно к педагогике высшей школы, герменевтический принцип позволяет философски осмыслить и переосмыслить ранее накопленный опыт и приобщить молодое поколение к осмысленному овладению различными видами и формами инноваций. Сегодня синергетический метод, синергетический подход имеют общенаучный характер, поскольку во всех сложных развивающихся системах проявляется свойство синергии – это означает, что развитие этих систем протекает как самоорганизация или структурная перестройка; совершенствования связей и качественные изменения происходят за счет взаимодействия компонентов, подсистем, элементов и частей целого. Эти изменения на различных уровнях (в параметрах систем) можно обнаружить, измерить и осмыслить как закономерности системных преобразований и общего эволюционного процесса.

Система образования в мире с единым целым, с единой социально значимой целью – это общество, где, в числе прочего, высшая школа выступает как связующее звено. Сегодня нас интересует не столько проблема стыковки образовательных уровней и, скажем, организации промежуточных форм подготовки учащихся для перехода с одной ступени на другую, а функциональная направленность действия всей системы высшего образования для выполнения ее главных задач: формирования образованного человека, подготовка к полноценной социальной активности во всех ее проявлениях и обеспечения трансляции культуры в новое поколение, включение каждого индивида в эту культуру. Синергетическое видение позволяет рассматривать высшую школу не просто как ступень, а как уровень, руководящий параметр всей системы. Это значительно повышает статус высшего образования с

его главной социальной функцией подготовки индивида как профессионала высокой квалификации и как представителя интеллектуальной элиты общества. Кроме того, синергетика дает возможность рассматривать систему образования как ряд этапов становления, и подводит педагогику высшей школы к идее непрерывного образования, что актуализирует задачу развития послевузовского образования.

В заключение конкретного разговора о методологии (который будет обязательно иметь продолжение) добавим, обобщим и конкретизируем проблемы характеристик моделей современной высшей школы с целью выделения оснований, факторов и критериев их описания и/или различения, требующей использования определенных методов и методологических подходов их исследования.

Модернизация высшего образования становится сегодня не только один из основных факторов, обеспечивающих социально-экономическое развитие, развитие науки и культуры, но и один из основных видов инвестиций в человеческий потенциал. Высшее образование обеспечивает воспроизводство социума как метасистемы (и отдельных его подсистем) через процессы коммуникации и трансляции норм и ценностей культуры в конкретном историческом социокультурном контексте. Ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, является и конкуренция национальных систем/моделей образования.

Понятие «модель» употребляется в современной науке в различных смыслах, кроме того, существуют различные виды моделей: описательные, математические, графические и др. Модель – это система знаков,

воспроизводящая некоторые существенные свойства объекта, оригинала. К особенностям моделей могут относиться приближенность, ограниченность представления о структуре и/или функционировании объекта, тенденциозность (представленность объекта лишь с некоторых сторон), допущение всевозможных отвлечений и пр. Основными же принципами моделирования являются следующие: наглядность/выразительность, определенность, объективность.

Европейские университеты, возникшие в конце XII в. в крупных городах, ориентировались на специализацию и связывали себя с греческой традицией обучения семи свободным искусствам, которым надлежало обучать свободного человека: грамматика, риторика и диалектика, геометрия, арифметика, астрономия и музыка. В XII в. слово *universitas* относилось к студенческой и преподавательской гильдиям; официальным названием университета было *studium generale*. Только в XV в. оно было заменено словом *universitas*. Типовая структура средневекового университета, организованного как отдельные профессиональные корпорации, удовлетворяющие спрос на профессиональные кадры, включала, как правило, четыре факультета: *подготовительный «факультет свободных искусств»*, где изучались грамматика, риторика, диалектика (логика), арифметика, геометрия (география), астрономия и музыка, и три специальных факультета: *юридический, медицинский, богословский*.

Слом этой традиции произошел на рубеже XVIII-XIX вв., когда министр образования Пруссии В. Гумбольдт выдвинул модель нового европейского университета, высшей целью которого провозглашалось духовное развитие студентов, а образовательный процесс должен отойти от узкой профессиональной специализации. Таким образом, *гумбольдтовская модель*

высшей школы/университета помимо образовательных задач должна была выполнять и исследовательские задачи, создавать атмосферу совместного научного поиска преподавателей и студентов. В этой модели наука уже не рассматривалась изолировано от общества и образования.

И. Кант, отмечая особую роль *философского факультета*, наследника факультета свободных искусств – повышение статуса самого Разума! По его мнению, философия должна выходить на первый план, легитимируя истинность отдельных наук, и в каждом университете должен быть философский факультет. Таким образом, появилась новая *парадигма гуманизации университетов*.

После Великой французской революции в развитых странах на смену *элитарной модели образования*, связанной с возможностью его оплаты выходцами из высших слоев, пришла новая идея высшего образования, приобретающая массовый и более демократический характер. В Новое время в Европе существовали две модели университетов: *автономная ученая корпорация – архаический, сформированный еще Средневековьем университет*, и *университет как государственное образовательное учреждение, имеющее более утилитарные цели подготовки образованных чиновников, учителей, медиков*.

Напомним: с XIX в. утвердились две основные модели: *французская/наполеоновская и немецкая*, каждая из которых доказывала свое превосходство. Немецкая модель характеризовалась большей авторитарностью, педантичностью и строгостью. Наполеоновская притягивала к себе большей демократичностью, «диалоговостью» и более широким использованием научных исследований. Кстати, Московский университет сформировался как сочетание этих двух принципов – авторитарности и демократичности.

В эволюции моделей образования (и высшего образования) специалисты справедливо выделяют такие модели, как *естественная (традиционная), эзотерическая (педагогика идеала), эгалитарная (массовое образование), элитарная, модель непрерывного образования* и др.

В 1920-е гг. основной функцией системы европейского и американского высшего образования стала подготовка компетентной, ответственной политической элиты и бизнес-элиты, что соответствовало прагматическим либеральным ценностям общества.

У истоков современного университетского образования в XX в., в том числе, в России, лежат две противоположные модели: *одна нацелена на получение и тиражирование знаний; другая – на получение практической высококласной подготовки*. Эти две тенденции дали начало двум основным моделям университетского образования в XX в.: *моделям либерального и утилитарного образования*. Сторонники либеральной модели считали, что образование должно быть нацелено на потребности отдельной личности, а не общества в целом. Утилитаристы, прежде всего, подчеркивали полезность образования для общества в целом: согласно их точке зрения, система образования должна решать насущные социальные проблемы. В первом случае цель образования – это поиск истины, во втором – получение прагматической подготовки.

Во второй половине XX в. формируется третья по счету университетская модель, центром которой стали США. Это *модель профессионально ориентированного, коммерческого университета, который мало отличается от обычных коммерческих корпораций*.

Итак, в русле основных подходов к описанию моделей современной высшей школы отметим следующие их характеристики, оценки, критерии:

- *комплексный подход* – особая стратегия научно-исследовательской деятельности вуза, особый вид познавательной деятельности, направленной на объединение наук, знаний и действий профессионалов в области целого ряда социогуманитарных наук в целях многостороннего и целостного изучения сложноорганизованных объектов. Важнейшим принципом такого подхода является принцип многосторонности. Комплексный подход – это рассмотрение модели высшей школы в рамках междисциплинарного дискурса, полипарадигмального подхода;

- *системный подход* – модель высшего образования как гетерогенной системы, состоящей из различных структурных элементов и ресурсов (материально-вещественных, человеческих, интеллектуальных, технологических), имеющей определенные взаимосвязи и обладающей определенными качествами, уровнями и их иерархией. В этом плане модель высшей школы должна включать цели, ценности, содержание и организационные формы обучения, дидактический процесс, средства и технологии обучения, педагогов, абитуриентов, студентов, выпускников;

- *структурно-функциональный подход* – система высшего образования, имеющая структуру и социальные функции. Вуз как организация, имеющая, все ее признаки (общая цель, совместная деятельность, субъекты деятельности, структура, иерархия, обязанности и роли членов организации, технологии, внешняя и внутренняя среда);

- *компетентностный подход* – выявление нормативной системы набора компетентностей, предъявляемых к личности обучающегося в высшей школе, отвечающих требованиям современного инновационного образования для социума, бизнеса, власти. Как следует из проекта о современной модели образования, который

находился в фокусе педагогического дискурса с середины 2000-х гг., основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетентностей современного человека: информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем); коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми); самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы); самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

В контексте ФГОС ВПО под компетенциями понимаются способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной сфере. Классификация компетенций, необходимых для студента вуза, представляет собой следующий набор: общекультурные; профессиональные; корпоративные; менеджерские; пороговые (для минимального результата); дифференцирующие (для отличия лучших исполнителей от средних); когнитивные; личностные; функциональные (психомоторные и прикладные навыки); социальные (поведение и отношения);

- *практико-ориентированная концепция Болонской модели* строится именно на компетентностной парадигме. Ее смысл заключается в централизованной на каждом студенте системе обучения, на «результатоцентризме», на критериях, стандартах и принципах совершенствования качества образования в общеевропейском пространстве. В России Болонские реформы инициируют многоуровневую структуру высшей школы;

- *коммуникативный подход* позволяет анализировать вуз не только как управляемый коммуникационный процесс в коммуникативном пространстве, но и имиджевые, репутационные, брендовые характеристики высшей школы;

- *имиджевая модель высшей школы* описывается с использованием понятия о культурном и символическом капитале как разновидностях социального капитала. Имидж высшего учебного заведения – это неотъемлемая часть символического капитала культуры, включающего культурные символы, коллективную память, образы, духовную сферу общества. Культурный капитал может быть институционализирован в различных формах, включая репутацию, имидж, бренд вуза.

Как видим, данные столь различные/различающиеся подходы позволяют исследовать модели высшей школы с различных сторон.

И в заключение хотелось бы сказать о реформировании современной высшей школы.

Опыт реформирования мирового образовательного пространства насчитывает уже более четверти века. Отечественная система образования вообще последние 20 лет находится в состоянии перманентных реформ.

Вполне заметна утрата вузами/университетами прежней легитимации, миссии, первоначально заявленных целей и смыслов. Сегодня, например, выделяется новая концепция университета – «*University of excellence*». Такой «*университет превосходства, совершенства, высокого качества*» превращается в подобие бизнес-корпорации и перестает быть местом концентрации и воспроизводства национальной культуры. Вообще, основными трендами реформирования высшего образования в США, Канаде, Австралии, Западной Европе за последние 20-25 лет являются следующие:

- внедрение эффективного академического менеджмента, влекущего за собой рыночное поведение как всего вуза/корпорации, так и его структурных подразделений (факультетов);

- описание деятельности профессорско-преподавательского состава в терминах менеджерской деятельности (привлечение грантов, индекса цитирования, участие в PR-проектах и рекламной деятельности, популярность, сотрудничество со СМИ);

- инновационность, которая зачастую означает способность вуза находить/открывать/создавать, в основном, негосударственные источники финансирования.

Сегодня в педагогике высшей школы просчитываются разнообразные модели университета, исходя из его идеи/миссии в цивилизационном прогрессе и трансформаций в условиях рыночных отношений:

- инновационная, связанная с внедрением новаций в процесс образования;
- исследовательская;
- прагматическая, ориентирующаяся на потребности рынка;
- модель сетевой университетской корпорации и др.

В США обоснована модель современного университета как мульти- университета, выполняющего многообразные функции и играющего роль своеобразного «города» для интеллектуального производства. Эти и прочие модели высшей школы содержат такие мировые образовательные тренды, как *диверсификация, специализация, фундаментализация, коммерциализация, корпоративизация, регионализация, глобализация, интеграция.*

Российский выбор модели высшей школы определяется политико-экономическим и ценностным

измерениями. В рамках первого сформировались два подхода – *либеральный* и *государственный* (см. выше). Либеральный подход формирует модель предпринимательского университета. Государственнический подход предполагает, что сохраняются государственное финансирование высшего образования, специалитет, стандарты и «сетки» имеющихся учебных планов. Что касается ценностного измерения деятельности вуза, то и здесь можно говорить об ориентации на новую социальную конъюнктуру (подготовку по новым специальностям и направлениям, востребованным на рынке труда) и на имеющиеся духовные национальные традиции, восходящие к истокам российской гуманистической педагогики.

Обобщив опыт реформирования университетов в мире и экстраполируя его на российскую действительность, можно выделить три модели устройства университета:

- университет как бюрократия;
- университет как коллегиальное сообщество;
- университет как конфликтная организация с группами, борющимися за влияние, власть и каналы доступа к ресурсам.

Важно помнить, что задачи вузов – интеллектуальное и духовное воспроизводство (культуроцентризм); подготовка высококвалифицированных кадров (социоцентризм); предоставление качественных образовательных услуг (антропоцентризм). Только сбалансированное решение их, ориентация на культуру, на общество, на человека, позволят реализовать российским университетам и макросоциальную, и инновативную миссию, стать интеллектуальными центрами объединения структур власти, бизнеса и институтов гражданского общества.

Синтез культурицентризма, социоцентризма и антропоцентризма находит свое выражение в системе образовательных компетентностей: профессиональной; общекультурной, включающей экологическую, политическую, экономическую, правовую, гуманитарную, эстетическую; коммуникативную; рекреационную компетентности. Синтез этих подходов в национальной модели высшей школы потенциально обеспечивает ответственность личности за общезначимые ценности (жизнь, здоровье, достоинство, защита гражданских свобод, экология среды и др.), свободное ценностное самоопределение и личностную самоактуализацию. *II для практической реализации такой модели университета как коллегиального сообщества необходима коалиция власти, СМИ, университетов и бизнеса.*

Вообще, один из вероятных сценариев преобразования вузов (особенно в нашей стране) – создание жесткой иерархии государственного финансирования в зависимости от полученных от государства же статусов различных вузов:

- «привилегированных», которые, по замыслу, призваны вывести из тупика вузовскую науку (федеральные и исследовательские университеты, инновационные вузы);

- «непривилегированных», в финансовом отношении находящихся на «голодном пайке»;

- «всех остальных» (негосударственных и региональных вузов, включая областные пединституты).

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» основными категориями образовательных организаций высшего образования в РФ определены следующие: ведущими классическими университетами являются МГУ и СПбГУ; установлены категории «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет». Последний призван быть реальным

воплощением нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и новой институциональной формой организации научной и образовательной деятельности, задачами которого являются кадровое и научное обеспечение запросов высокотехнологичного сектора российской экономики.

В 2011 г. статус федеральных университетов России имели уже 18 российских вузов, включая Уральский федеральный университет, Южный федеральный университет, Московский физико-технический институт (Физтех), Высшую школу экономики, Новосибирский госуниверситет и др.

Современные интерпретации многообразия моделей высшей школы свидетельствуют о том, что образование вышло за внутринациональные рамки. Это предполагает поиск образовательных стратегий в общемировом измерении, позволяющих формировать единое образовательное пространство на принципах интернационализации, институционализации, интеграции социумов, культурной конвергенции, общности целей и ценностей. С начала 2000-х гг. в РФ начался *противоречивый* процесс перехода вузов на стандарты Болонского процесса. Контуры современной модели отечественного образования, синтезирующей как тренды мирового развития, так и лучшие традиции российской высшей школы, были изложены в правительственных документах РФ начиная с середины 2000-х гг., в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.). В них стратегическая цель государственной политики в области образования определялась как *повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого*

гражданина. При этом развитие высшего профессионального образования предусматривает: *расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса; вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные исследования, что позволит сохранить известные во всем мире российские научные школы и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний; фундаментальные научные исследования определяются как важнейший ресурс и инструмент освоения и обновления информации; формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ, что позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни; создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся и др.* В этих документах обозначены приоритеты, цели и этапы формирования и реализации современной модели образования в РФ на период до 2020 г.

В основу современной модели образования должны быть положены такие принципы, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование», как *открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, логика «деньги в обмен на обязательства», конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей; адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений.* Важно, что смысл остается: обсуждение проблем, связанных с поиском (и выбором) эффективных и более оптимистичных для России моделей высшей школы, которые бы синтезировали опыт как прагматических, так и национальных ценностей, потребности развития рынка образовательных услуг и традиции

отечественного образования и которые отвечали бы публичному «заказу» на образование – государственно-му, муниципальному и корпоративному.

Новая модель высшей школы, призванная организовать пространственно-временной континуум образовательного процесса в соответствии с логикой становления образов мира, соотнесенных с собственными возможностями становления личности, позволит избежать односторонности рыночной модели, зависимой от рынка профессий и разрушающей фундаментальность, и сохранить духовно-нравственные ориентиры отечественного образования.

Вопросы и задания по материалам Темы 4

1. Что мы понимаем под методологической основой наук?
2. Расскажите об уровнях методологии.
3. Что представляют собой основные методологические концепции и идеи?
4. В чем можно увидеть связь педагогики и синергетики?
5. Каким образом проходит процесс модернизации высшего образования, начиная с XX века?
6. В чем сущность Болонского процесса?
7. Расскажите о моделях современного мирового высшего образования.
8. В чем могут заключаться особенности новых моделей российской высшей школы?

Тема 5. Особенности дидактики высшей школы: принципы и методы обучения

Понятие о дидактике.

Дидактика высшего образования.

Базовые понятия дидактики.

Принципы обучения в высшей школе.

Методы обучения.

Закономерности процесса обучения в высшей школе.



*Это замечательное издание середины XIX века читали многие
будущие русские педагоги*

Напомним: по своему происхождению термин *дидактика* восходит к греческому языку, в котором *didaktikos* означает *поучающий*, а *didasko* – *изучающий*. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (см. выше), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (см. выше), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании *дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения*.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают живые процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом – научно-теоретическая функция дидактики. Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением – приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, и др. Все это черты нормативно-прикладной или конструктивной, практической функции дидактики.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими и уже известными нам понятиями педагогики: воспитание, педагогическая деятельность, образование, педагогическое сознание и др. Но как

теория образования и обучения дидактика имеет и свои специфические понятия. К ним относятся *обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения* и пр.

Уточним базовые понятия дидактики:

➤ *обучение* – целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение как процесс характеризуется обязательной совместной деятельностью педагога и обучающихся, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков (сегодня еще и компетенций) – общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином *преподавание*, обучающийся включен в *деятельность учения*, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается соответствующей (разного рода) мотивацией;

➤ *содержание образования* – специально отобранная и признанная обществом/государством система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Содержание образования – конечный результат, к которому стремится учебное заведение, уровень и достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

В связи с сегодняшними интенсивными интеграционными процессами дидактика оперирует понятиями из других отраслей знания – *система, элемент, структура, функция, организация, формализация, восприятие, усвоение, умственное развитие, мышление, запоминание, обратная связь, и др.*

Данные понятия, заимствованные из других наук, отражают отдельные стороны обучения, дают дидактике материал для теоретического осмысления ее собственного предмета исследования. Понятийный аппарат самой дидактики выступает как упорядоченная система и выстраивается вокруг главных категорий – *преподавание и учение*, выступающих в своем единстве.

Итак, *дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.*

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

- ❖ дидактическое исследование самого феномена высшей школы;
- ❖ выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе;
- ❖ дальнейшая разработка теории высшего образования;
- ❖ конструирование/модернизация образовательных технологий;
- ❖ совершенствование педагогического инструментария и многие другие.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение и таких проблем:

- ❖ обоснование специфических целей высшего образования;
- ❖ обоснование социальных функций высшей школы;
- ❖ обоснование содержания образования;
- ❖ научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности;

❖ определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

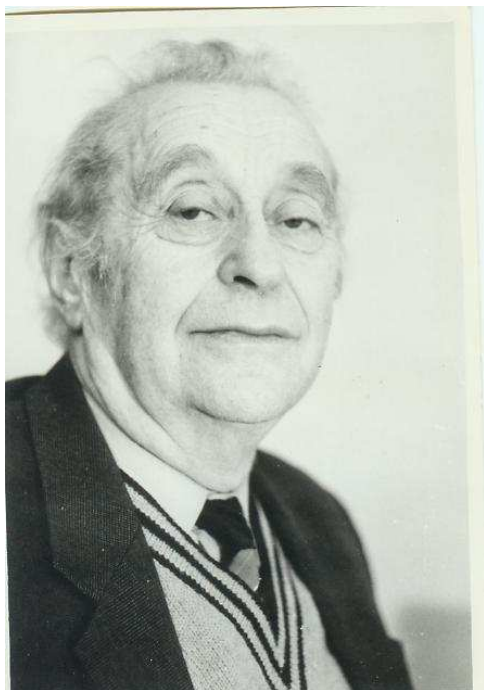
Внешне учебный процесс практически всегда предстает как *совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения.* Понятен двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания и учения. Но нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – *содержание изучаемого.*

Выделенные компоненты учебного процесса представляют внешнюю его сторону. Но есть и еще нечто важное – *сущность обучения.*

Бесспорно, обучение – процесс, социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений, следовательно, *важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям.* Источником формирования личности служит мировая культура – духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же ее состав, что наполняет содержание личности, определяет содержание обучения? В российской дидактике, наиболее признанной является концепция И.Я. Лернера⁷⁷, который выделил элементы этого содержания:

⁷⁷ **Исаак Яковлевич Лернер** (1917-1996) – советский и российский педагог. Является одним из разработчиков проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приемами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекват-

- ✓ знания;
- ✓ установленные и выведенные в опыте способы деятельности, опыт творчества;
- ✓ эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности⁷⁸.



И.Я. Лернер

ные социальному опыту. Разработал целостную концепцию образовательного процесса как системы

⁷⁸ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

Исходя из этого можно определить, что *процесс обучения по своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития/создания/формирования личности обучающегося, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.*

Происходить это (согласно концепции В.И. Загвязинского⁷⁹) может в двух основных вариантах построения учебного процесса: *репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом).*

Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного и т. д.), что и приводит к пониманию. Основное (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удерживать в памяти, что требует особой мнемической деятельности. Запоминание приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что потребует еще одного этапа – применения, использования его на уровне репродуктивном, алгоритмическом, или на уровне поисковом (творческом).

Продуктивный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. Добывание и применение знаний носит уже поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Учебный процесс в таком контексте представляется последовательностью учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержание – совместной деятельностью педагога и студентов по

⁷⁹ **Загвязинский Владимир Ильич** (род. 1930) – российский педагог, методолог, дидакт.

решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения.

Любая познавательная задача противоречива: она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление противоречия между достигнутым и непознанным вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса.

А теперь о *принципах обучения* (выше мы уже начинали поднимать этот вопрос).

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

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

Только отметим, что в области дидактики высшей школы существуют разные представления, системы и классификации принципов обучения.

Так ряд ученых придерживается точки зрения, согласно которой принципами дидактики высшей школы следует считать:

- научность;
- связь теории с практикой, практического опыта с наукой;
- системность и последовательность в подготовке профессионалов;

- сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе;
- соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе;
- сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании;
- доступность научных знаний;
- прочность усвоения знаний.

Неплохо, но при выделении системы принципов обучения [в высшей школе] необходимо учитывать особенности учебного процесса именно высших учебных заведений: в высшей школе изучаются не *основы наук*, а сама *наука в развитии*; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; единство научного и учебного начала в деятельности педагога/преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в общеобразовательной школе.

Исходя из этого в нашей науке выделялись принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: *обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов; профессиональную направленность; профессиональную мобильность; проблемность; эмоциональность и мажорность всего процесса обучения* и др.

В последнее время появились мысли о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего профессионала;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития

науки/техники/экономики/культуры и производства (технологий);

- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки учащихся;

- соответствие результатов подготовки студентов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Такой процесс, видимо, закономерен – дидактические принципы не являются догмами, они лишь исторически и хронологически синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием.

Одна из важнейших проблем дидактики – проблема методов обучения – остается актуальной и в теоретическом, и в практическом, прикладном плане. В зависимости от ее решения находятся и сам учебный процесс, и деятельность педагога и студентов, и, следовательно, результат обучения в высшей школе.

Надо отметить, что в педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия *метода обучения*. Существует такое определение: *«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».*

Ю.К.Бабанский считает, что *метод обучения ... способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования.*

Есть понимание метода как *способа организации познавательной деятельности учащихся.*

Еще в конце 60-х годов прошлого века И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин⁸⁰ предложили свою и весьма продуктивную классификацию методов обучения.

Они отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались *на различии их внешних структур или источников*. Но поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно *характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода*. Ученые предложили выделить пять методов обучения, причем, в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает:

❖ *объяснительно-иллюстративный метод* – учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в готовом виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации;

❖ *репродуктивный метод* – к нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер – выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях;

❖ *метод проблемного изложения* – используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему

⁸⁰ **Михаил Николаевич Скаткин** (1900-1991) – советский и российский педагог, методолог науки.

доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется;

❖ *частично-поисковый, или эвристический, метод* – он заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах;

❖ *исследовательский метод* – после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа студенты самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования⁸¹.

Ю.К. Бабанский предложил алгоритм «оптимального выбора метода обучения». Он состоит из семи шагов/этапов:

⁸¹ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981; Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1984.

➤ решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога – если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима;

➤ определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов – если есть условия, предпочтительнее должно отдаваться продуктивным методам;

➤ определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания – если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению;

➤ меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;

➤ решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов;

➤ определение точек, интервалов, методов контроля и самоконтроля;

➤ продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Чтобы понять природу и движущие силы развития дидактики в современном мире, надо увидеть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям можно отнести следующие:

• рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50% персонала компаний, фабрик и пр. должны составлять лица с высшим или

специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

- интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет, а то и быстрее. В результате квалифицированный специалист/профессионал должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

- быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно *узким* специалистам;

- выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т. д.). Успехов здесь можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

- наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на профессионалов, способных осуществлять такую деятельность.

- рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать профессионалов знаниями методологии научной или практической деятельности;

- постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, по-

зволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества.

- повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

В современном процессе развития высшего образования и в России, и за рубежом можно выделить следующие тенденции:

- *демократизация высшего образования* – это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления;

- *создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства* – центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последиplomного образования. Научно-исследовательский сектор обеспечивает условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе, студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т. п.;

- *фундаментализация образования* – это, в общем, противоречивая тенденция расширения и углубления

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

➤ *индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента* – это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия;

➤ *гуманитаризация и гуманизация образования*, которые направлены на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля, что достигается за счет увеличения числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30%), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т. п. Гуманитаризация предполагает создание благоприятных возможностей для самовыражения личности педагога и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом;

➤ *компьютеризация высшего образования* – во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные систе-

мы, для тестового педагогического контроля, в качестве автоматизированных систем обучения, как средства предъявления информации и т. п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности;

➤ *тенденция перехода к массовому высшему образованию* – она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов и в России, и за рубежом;

➤ *тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях, особенно в европейских университетах;*

➤ *рост требований к профессионализму педагогов, повышение значимости педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов (разработка критериев оценки деятельности преподавателей – при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности);*

➤ *создание системы регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества.* В США, например, ранжируются учебные заведения по многим показателям, включая такие, как затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательских работ, число и качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших ученую степень, и т.п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах мира – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций систем образования, но все они, так или иначе изменяя реальную практику образовательного процесса в

высшей школе, ставят новые вопросы перед вузовской дидактикой.

В целом, говоря о дидактике высшей школы, можно отметить следующее:

- современная дидактика является системой научных знаний о процессе обучения во всех его возможных вариантах: формальном, неформальном и информальном;
- дидактика высшей школы нацелена на обоснование целей высшего образования, социальных функций высшей школы и способов конструирования образовательного процесса в вузе;
- специфика дидактики высшей школы обусловлена особенностями высшего образования, значительными отличиями в подходах к определению целей обучения в вузе, принципов, форм, методов и технологий, особенностями взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- перспективы развития дидактики высшей школы определяются вызовами времени и требованиями общества к качеству подготовки обучающихся (индивидуализация, информатизация, гуманизация, практикоориентированность, интеграция науки, обучения и производства и т. д.).

Стоит теперь сказать и о законах или закономерностях обучения в вузах.

Педагогический закон – внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие. Выделим:

✓ закон *социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Используя данный закон, пол-

но и оптимально можно перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов;

✓ закон *воспитывающего и развивающего обучения* раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности;

✓ закон *обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов* раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами;

✓ закон *целостности и единства педагогического процесса* раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, общающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.;

✓ закон *единства и взаимосвязи теории и практики в обучении*.

Что касается дидактических закономерностей, то они устанавливают связи между педагогом/преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической ситуации;
- политической ситуации;
- уровня культуры;

- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением, и изучаемым материалом.

Рассмотрим закономерности:

- *обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер.* Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение;

- *зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения.* Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: *чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения;*

- *прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал.* Развитие умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств;

- *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.* Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности определяют направления работы педагогов и студентов.

Данные закономерности служат базой для выработки системы *стратегических* идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения:

- направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к продуктивной деятельности;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;
- органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;
- оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация указанных законов и закономерностей в образовательной деятельности вузов позволяет рассматривать педагогический процесс именно как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Объединив сказанное о проблемах высшей школы, можно попробовать выделить требования к процессу обучения:

- содержание программного материала/основной образовательной программы/рабочей программы должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики;
- систематическое создание проблемных ситуаций, соблюдение логики познавательного процесса и обучение строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения;
- обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности;
- обязательное сочетание обучения с воспитанием, осуществление связи теории с практикой, с жизнью, развитие мировоззренческого аспекта обучения;
- систематическое формирование интереса к учебе, формирование познавательных потребностей и творческой активности;
- включение эмоциональной составляющей в процесс преподавания;
- обязательный учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов при проектировании каждого занятия;
- соблюдение последовательности в обучении, опора на прежние знания, умения и навыки, обеспечение доступности обучения;
- постоянное формирование умений и навыков студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ;
- вовлечение учащихся в научно-практическую деятельность;

- систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, непрерывное поощрение любого успеха;

- недопущение перегрузки студентов учебными занятиями;

- соблюдение принципов обучения; интерактивности, интегративности.

Современное вузовское обучение приобретает новые черты:

- становится воспитывающим, развивающим личность молодого человека в процессе, построенным на творческой активности студента;

- получает прогностическую направленность, нацелено на будущее, критически используя наследие прошлого;

- является исследовательским процессом по своей сущности, формирующим научное мышление студентов во всех видах занятий;

- предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателя и студентов;

- ориентирует будущего профессионала на исследование себя, своих возможностей и способностей;

- требует диагностического обеспечения.

В качестве концептуального принципа современной педагогической парадигмы выделим идею о приоритете в системе высшего образования интересов личности, адекватных современным тенденциям общественного развития и ориентации на возможность полноценной реализации внутреннего потенциала каждого студента посредством решения задач:

- гармонизации отношений человека с природой через освоение современной научной картины мира;

- стимулирования интеллектуального развития и обогащения мышления через освоение современных методов научного познания;
- успешной социализации человека через его погружение в существующую культурную, техногенную и компьютеризированную среду;
- обучения жизни в условиях насыщенной и активной информационной среды, создания предпосылок и условий для непрерывного самообразования;
- реализации потребностей в новом уровне научной грамотности, учитывающем интегративные тенденции развития науки и техники, создания условий для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

Современные исследователи высшего образования полагают необходимым изменить структуру учебного процесса, который должен быть организован как межличностное взаимодействие в системе сотрудничества и общения учащегося с педагогом и другими студентами. Это уже новая дидактика, хотя основы ее заложены были уже достаточно давно. Нынешний процесс обучения в высшей школе часто однобоко интеллектуализируется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени. Реальная практика организации учебного процесса подтверждает, что полноценное сотрудничество педагогов и студентов, построенное на позиции субъект-субъектных отношений, может предоставлять *дополнительную мотивацию* к освоению профессионально значимой информации и, затем, ее творческой реализации в практической деятельности.

Реализация субъектной позиции студента может осуществляться в «диалогизированном» процессе про-

фессионального обучения. И это не возврат к «парной педагогике» прошлого, поскольку диалогизация требует применения целой системы особых форм учебно-профессионального сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика: *от максимальной помощи педагога студентам в решении учебно-профессиональных задач к постепенному нарастанию собственной активности студентов до полной саморегуляции в профессиональной подготовке и появления отношений партнерства между преподавателями и студентами.*

К сожалению, дидактика высшей школы не всегда учитывает данное положение.

Выражается это в существовании целого ряда противоречий:

- между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций. При этом, если в учебной деятельности информация является ее предметом, то в профессиональной деятельности она должна превратиться в средство регуляции последней, то есть в знание;
- между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентом через множество предметных областей (наук, учебных дисциплин);
- между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию;

- между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда, предлагающим межличностное взаимодействие и общение работников, и индивидуальной формой ее присвоения студентами;

- между вовлеченностью в процессы труда личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активностью и опорой в обучении на процессы внимания, восприятия, памяти (когнитивные функции);

- между «ответной позицией студента» (цели задаются преподавателем, студент отвечает на его вопросы, решает задачи, активен по «разрешению» преподавателя) и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией будущего профессионала;

- между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности⁸².

Само содержание обучения в высшей школе в настоящее время претерпевает и уже претерпело целый ряд изменений, связанных различными, в том числе, совершенно новыми образовательными тенденциями:

- *фундаментализация*, нацеливающая на предоставление всей полноты научных, основательных и универсальных знаний из основополагающих и специальных научных областей; формирование общей культуры и развитие абстрактного мышления студентов на основе привлечения целостных, глобальных, объективных данных из научных исследований;

⁸² Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.

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

- *гуманитаризация*, направленная на приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания образования и формирование личностной зрелости студентов;

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

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

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

- *вариативность*, заключающаяся в гибком сочетании существующих учебных программ вузов – как обязательных, базовых, так и элективных, специализированных курсов. Так называемые дополнительные курсы (по выбору студентов) позволяют получить углубленные профессионально-ориентированные знания по профилю учебного заведения (факультета), на основе многообразия алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся и их интересами, свободного выбора объема, темпов и форм учебной деятельности;

- *многоуровневость и непрерывность* как организация подготовки будущих профессионалов на различных ступенях базового (бакалавриат), полного (магистратура) высшего образования, продолжения научно-исследовательской деятельности в рамках аспирантуры, соискательства и докторантуры;

- *стандартизация*, регламентирующая объем, уровень и характеристику осваиваемого содержания различных учебных предметов в соответствии с государственной нормативной документацией, выполняющей функцию защиты от некачественных образовательных услуг. В связи с этим возникает возможность сделать основное содержание обучения единым для студентов однопрофильных вузов посредством создания единых учебных планов и программ с учетом возможности вариативных изменений в соответствии с инновационными технологиями.

Все вышесказанное, вкуче с выявленными противоречиями, детерминирует насущную потребность в реформировании системы обучения в высшей школе на основе современных научных исследований в педагогике и, конкретно, в области дидактики.

Вопросы и задания по материалам Темы 5

1. Что представляет собой дидактика?
2. В чем заключаются особенности дидактики высшей школы?
3. Расскажите об основных принципах обучения.
4. Что представляют собой законы и закономерности процесса обучения в высшей школе.
5. Каковы новые образовательные тенденции?
6. Каким образом формулируются современные требования к процессу обучения?

Примерная тематика семинаров по Модулю II

- ✓ Понятие об объекте и предмете педагогики высшей школы.
- ✓ Многообразие целей и задач современной педагогики высшего образования.
- ✓ Дидактика высшей школы как развивающаяся теоретико-прикладная наука.
- ✓ Принципы высшего образования.
- ✓ Законы и закономерности высшего образования.
- ✓ Современные образовательные парадигмы.
- ✓ Достоинства и недостатки современных систем высшего образования.
- ✓ Особенности российского высшего образования.

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы (Новый курс). – М., 2002.
2. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
3. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
5. Попков В.А. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001.
6. Скибицкий Э.Г., Егоров В.В. и др. Педагогика высшей школы. – Караганда, 2013.

7. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007.

8. Швец И.М. Дидактика высшей школы: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, 2014.

Модуль III

Концептуальные и технологические основы высшего образования

Тема 6. Стандартизация высшей школы: Федеральные государственные образовательные стандарты и основные образовательные программы

Образовательные стандарты: сущность, цель, структуры. ФГОС, ФГОС 3, ФГОС 3+: различия и сходство. Принципы разработки ФГОС 4. Возможная структура новых стандартов. Профессионально-общественная аккредитация.

Предыдущим Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году было введено понятие *образовательного стандарта*. Функции по определению порядка разработки и утверждению государственного образовательного стандарта высшего образования относились к компетенции Правительства Российской Федерации. Обязательность принятия федерального государственного образовательного стандарта была установлена Конституцией Российской Федерации, принятой в 1993 году. На протяжении 1990-х годов Государственная дума несколько раз пыталась вернуть законодательное утверждение образовательных стандартов. Верховный совет РФ, когда у него было право утверждения образовательного стандарта, его так и не утвердил. Но, имея право утверждения образовательных стандартов, ни Правительство Российской Федерации, ни профильные министерства, отвечающие за вопросы образования, в 1993-1999 года этих стандартов не приняли, разрабатывая лишь временные образовательные

стандарты и федеральные компоненты государственного образовательного стандарта.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 года № 940 был утвержден *единый государственный стандарт высшего профессионального образования*, который определял:

- структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании;
- общие требования к основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации;
- общие нормативы учебной нагрузки студента высшего учебного заведения и ее объем;
- академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования;
- общие требования к перечню направлений (специальностей) высшего профессионального образования;
- порядок разработки и утверждения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) высшего профессионального образования в качестве федерального компонента;
- правила государственного контроля за соблюдением требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

На основании этого стандарта по каждому направлению подготовки (специальности) принимались государственные требования к минимуму содержания программ и уровню подготовки выпускников (федеральный компонент образовательных программ высшего профессионального образования). К компетенции субъекта федерации относилось утверждение национально-регионального компонента образовательной

программы по специальности (направлению подготовки).

С 2000 года стали приниматься государственные образовательные стандарты по каждой специальности (направлению подготовки). Были приняты три поколения стандартов:

- стандарты первого поколения (утверждались с 2000 года);
- стандарты второго поколения (утверждались с 2005 года), ориентированные на получение студентами знаний, умений и навыков;
- стандарты третьего поколения (утверждались с 2009 года), согласно которым высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции.

Федеральными стали называться лишь стандарты третьего поколения (Федеральными государственными образовательными стандартами – ФГОС). Стандарты предыдущих поколений по существу федеральным государственным образовательным стандартом не являлись.

С 1 сентября 2013 года согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации» должны утверждаться стандарты нового поколения, в том числе, и для программ высшего образования – подготовки научно-педагогических кадров, для которых ранее предусматривались федеральные государственные требования.

Таким образом, на сегодняшний день наше высшее образование окончательно перешло на образовательные стандарты нового поколения, получившие наименование ФГОС 3+. Отметим изменения в новых стандартах по сравнению с ФГОС 3 (бакалавриат):

- объем программы по очно-заочной и заочной формам обучения, реализуемой за один учебный год

устанавливается самой образовательной организацией (возможные формы обучения по направлениям подготовки устанавливаются стандартами);

- объемом программы по индивидуальному учебному плану, реализуемой за один учебный год устанавливается не более 75 зачетных единиц в год;

- отдельно оговариваются возможности применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (в том числе и при обучении инвалидов), а также сетевой формы реализации образовательных программ;

- поменялась структура компетенций:

а) помимо ОК (общекультурных компетенций) и ПК (профессиональных компетенций) добавились ОПК (общепрофессиональные компетенции);

б) ОК по ФГОС 3+ носят универсальный характер для всех направлений подготовки соответствующего уровня (для бакалавриата всего 9 общекультурных компетенций);

в) В ООП (основную образовательную программу) по ФГОС 3+ включаются все ОК и ОПК, предусмотренные стандартом. Профессиональные компетенции включаются в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована ООП (зависит от профиля/направленности программы). Вуз может дополнить список ПК с учетом ориентации программ на конкретные области знаний и (или) вид(ы) деятельности;

- изменен раздел «требования к структуре программы бакалавриата по направлению подготовки»:

а) по ФГОС ВПО деление проводилось по циклам: ГСЭ, математический и информационно-технологический цикл, профессиональный цикл, физическая культура. Каждый цикл делился на базовую и

вариативную часть. Дисциплины базовой части по каждому циклу были прописаны в стандарте.

Структура ООП по ФГОС 3+ предполагает выделение трех блоков: дисциплины (*базовая часть и вариативная часть*), практики (*базовая часть и вариативная часть*) и ГИА (Государственная итоговая аттестация).

В базовую часть включаются дисциплины:

- утвержденные стандартом: Философия, История, Иностранный язык, БЖД, Физическая культура. Дисциплина «Физическая культура» по ФГОС 3+ делится на две: Физическая культура (включает лекции, семинары и прием нормативов, не менее 72 академических часов) и Прикладная физическая культура (практические занятия, не менее 328 академических часов);

- установленные вузом и направленные на формирование компетенций, предусмотренных стандартом.

В вариативную часть включаются дисциплины, установленные вузом. Они должны быть направлены на расширение и (или) углубление компетенций, установленных образовательным стандартом, а также на формирование у обучающихся компетенций, установленных организацией дополнительно к компетенциям, установленным образовательным стандартом (в случае установления организацией указанных компетенций), Содержание вариативной части формируется в соответствии с направленностью образовательной программы (*Пункт 10 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по программам ВО*);

б) то же самое относится и к практикам. В стандарте указываются возможные формы учебной и производственной практик. Выбор формы определяется основными видами деятельности в соответствии с профилем/направленностью программы.

По ФГОС 3+ обязательной становится преддипломная практика (для выполнения выпускной квалификационной работы – ВКР);

в) в дисциплины по выбору включаются и специализированные адаптационные дисциплины для инвалидов;

- в разделе «Требования к условиям реализации программ бакалавриата по направлению подготовки» сохранились лишь пункты, касающиеся требований к кадровому, материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, а также материальных условий реализации программы.

Все остальные условия, включая содержание программы, регламентируются Порядком организации и осуществления образовательной деятельности, Порядком проведения ГИА (государственной итоговой аттестации), Положением о практиках;

- изменения по кадровому обеспечению:

а) добавлено требование, чтобы доля штатных преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок) должна составлять не менее 50% от общего количества преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс в вузе;

б) по ФГОС ВПО доля преподавателей имеющих ученую степень и/или звание должна была составлять не менее 60%.

По ФГОС 3+ это требование звучит следующим образом: Доля преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок) *имеющих высшее образование и (или) ученую степень*, соответствующие профилю преподаваемой дисциплины (модуля), в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по программе бакалавриата, должна составлять *не менее 70%*;

в) доля преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок) из числа действующих руководителей и работников профильных организаций (имеющих стаж работы в данной профессиональной области не менее 3 лет) в общем числе преподавателей,

обеспечивающих образовательный процесс по программе бакалавриата, должна быть *не менее 10%* (по ФГОС ВПО было не менее 5%);

- изменения по материально-техническому и учебно-методическому обеспечению:

а) в случае, если доступ к необходимым в соответствии с рабочими программами дисциплин (модулей) и практик изданиям не обеспечивается через электронно-библиотечную систему, библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными изданиями из расчета *не менее 50 экземпляров* каждого из изданий основной литературы, перечисленной в рабочей программе, на 100 студентов (по ФГОС ВПО было не менее 25 экземпляров на 100 студентов);

б) возраст печатных изданий остается прежним, но добавлено: за исключением дисциплин (модулей), направленных на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций;

в) добавлен пункт: обучающиеся инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;

г) по материально-техническому обеспечению в ФГОС 3+ дополнительно оговаривается:

- по программам, реализуемым в сетевой форме, выполнение материально-технических и учебно-методических требований обеспечивается совокупностью ресурсов всех вузов-партнеров;

- по программам, реализуемым на базовых кафедрах, выполнение этих требований обеспечивается совокупностью ресурсов вуза и этих кафедр, созданных на базе предприятий и других сторонних организаций. Вуз, использующий материальную базу предприятий (организаций), заключает договор на ее использование;

- используемая для реализации образовательных программ общая площадь помещений должна составлять не менее 10 квадратных метров на одного обучающегося (приведенного контингента) с учетом учебно-лабораторных зданий, двухсменного режима обучения и применения электронного обучения и (или) дистанционных образовательных технологий;

- дополнения к разделу о финансировании образовательных программ: устанавливаются параметры для определения нормативных затрат на выполнение госуслуги по реализации программы: соотношение численности преподавателей и студентов, содержание лабораторного оборудования, необходимость организации выездных практик;

- дополнения по оценке качества освоения программ бакалавриата:

а) уровень качества программ бакалавриата и их соответствие требованиям рынка труда и профессиональным стандартам (при наличии) может устанавливаться с учетом профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;

б) в целях приближения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к задачам их будущей профессиональной деятельности, образовательная организация должна разработать порядок и создать условия для привлечения к процедурам текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, а также экспертизе оценочных средств внешних экспертов работодателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций (имеющих стаж работы в данной профессиональной области не менее 3 лет), а также преподавателей смежных образовательных областей, специалистов по разработке и сертификации оценочных средств.

Как видим, все предельно ясно, строго, понятно...

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования учебно-методическими объединениями разрабатываются *примерные основные профессиональные образовательные программы*, на основании которых вузы разрабатывают свои *основные образовательные программы* и так называемые *рабочие программы*.

МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, федеральные университеты и национальные исследовательские университеты, а также федеральные государственные образовательные организации высшего образования, перечень которых утвержден указом Президента Российской Федерации, вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования, включенные в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Итак, сегодня высшее образование реализуется в Российской Федерации по направлениям подготовки и специальностям. Направления подготовки подразумевают под собой подготовку по программам бакалавриата и магистратуры, а специальности – специалитета и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуре и ассистентуре-стажировке.

Перечень специальностей и направлений подготовки с указанием квалификации, присваиваемой по ним, утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации. При утверждении новых перечней специальностей и направлений подготовки

Минобрнауки может устанавливаться соответствие указанных в этих перечнях отдельных специальностей и направлений подготовки специальностям и направлениям подготовки, указанным в предыдущих перечнях специальностей и направлений подготовки.

Отметим: у каждого направления подготовки (специальности) есть профили (для программ бакалавриата), специализации (для программ специалитета) и магистерские программы (для магистратуры). Профили и специализации определяются образовательными стандартами и (или) примерными основными образовательными программами, а также могут определяться вузами самостоятельно. Магистерские программы разрабатываются вузами самостоятельно на основе образовательных стандартов высшего образования магистратуры.

Итак, в ФГОС 3+ сохранен акцент на компетентностную форму представления результатов освоения программ, расширены права образовательных организаций в формировании структуры образовательных программ. Сделан определенный шаг по систематизации, укрупнению и унификации компетенций выпускников (общекультурных и общепрофессиональных) по областям образования. Требования ФГОС 3+ к структуре образовательных программ носят исключительно рамочный характер.

В целях повышения государственной гарантии уровня и качества образования в ФГОС 3+ были детализированы требования к условиям реализации образовательных программ, включая требования к кадровому, учебно-методическому, финансовому обеспечению, научным публикациям, учебным площадям и т. п.

В настоящее время в формате ФГОС 3+ подготовлен 691 стандарт по направлениям и специальностям

бакалавриата, магистратуры, специалитета и подготовки кадров высшей квалификации.

В соответствии с утвержденными Перечнями они разделены на 57 укрупненных групп профессий, специальностей и направлений подготовки (далее укрупненные группы), которые, в свою очередь, объединены в 9 широких областей образования.

Основой объединения тех или иных направлений подготовки в одну укрупненную группу послужило наличие у них общего «предметного» (содержательного) ядра, сходные условия реализации образовательных программ (материально-технические, финансовые и др.).

Замена бывших в старом Перечне укрупненных групп позволила не только сблизить российскую и международную классификацию направлений, но и разделить некоторые проблемные укрупненные группы, сделав объединение направлений более логичным. Была решена задача [на первом этапе реформы] сохранить все действующие направления и основные образовательные программы.

По всем направлениям подготовки бакалавриата выполнено разделение образовательных программ на программы *прикладного бакалавриата* и программы *академического бакалавриата*. Определяющим признаком отнесения образовательной программы к тому или иному типу является выбранный разработчиками программы основной вид профессиональной деятельности выпускников. Стандарты предоставляют существенную свободу образовательным организациям в формировании структуры и содержания образовательных программ.

Однако следует все же отметить и слабые стороны и недостатки новых стандартов.

Поскольку ФГОС 3+ изначально вводился в формате изменения действующих стандартов (ФГОС 3), то

по ряду позиций новая редакция стандарта сохранила, к сожалению, присущие предыдущей версии недостатки:

- «привязка» стандарта к направлениям подготовки обусловила их большое количество;
- сохранились нечеткость формулировок и количественная избыточность результатов освоения программы (компетенций), их число в разных стандартах изменяется от 26 до 76;
- слабо выражена уровневая принадлежность результатов освоения программ (компетенций) и их преэминентность на разных образовательных уровнях;
- связь заявленных результатов освоения программ с предполагаемыми областями, объектами и задачами профессиональной деятельности выпускников очень условна;
- описательная часть областей объектов, задач и видов профессиональной деятельности часто излишне детализирована, содержит смысловые и текстуальные повторы, не всегда отражает специфику профессиональной деятельности.

Раздел ФГОС 3+, посвященный оценке качества освоения образовательных программ, носит слишком общий, абстрактный характер.

Стандарты, отнесенные к направлениям, ограничивают возможности создания междисциплинарных образовательных программ.

Но сегодня мы можем говорить уже о совсем новых стандартах, о том, что называют ФГОС 4. Сформулированы и основные принципы разработки ФГОС 4:

- переход к новому поколению стандартов должен исправить отмеченные недостатки предыдущих поколений стандартов, сохранив складывающуюся систему стандартизации высшего образования в части компетентностной формулировки результатов освое-

ния программ, рамочного характера стандарта, расширения свободы действий образовательной организации, требований к обеспечению качества и ряде других положений;

➤ стандарты, как обязательные государственные требования к определенным уровням и специальностям, направлениям подготовки высшего образования, должны разрабатываться в соответствии с нормами образовательного законодательства и быть оптимально согласованы с другими нормативными правовыми документами Российской Федерации, Постановлений Правительства, приказов Минобрнауки. В соответствии с законодательством к нормативным правовым документам такого уровня отнесены положения о практике, порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам, порядок и форма проведения государственной итоговой аттестации и др.;

➤ стандарты должны разрабатываться по укрупненным группам и сразу по всем уровням высшего образования с учетом требований к результатам образования каждого из них, на основе Уровня квалификаций Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Европейской рамки квалификации и Европейской рамки квалификаций высшего образования (Дублинские дескрипторы). Стандарты, соответствующие различным уровням одной укрупненной группы, объединяются в линейку стандартов по данной группе. Возможно включение в линейку стандартов среднего профессионального образования для обеспечения единого пространства профессионального образования;

➤ стандарты нового поколения будут разработаны на укрупненные группы, которые можно рассматривать как направления подготовки, и будут определять

требования к образовательным программам бакалавриата, магистратуры, специалитета и подготовки кадров высшей квалификации. Таким образом, в случае соблюдения принципа непрерывности, будет разработано 57 линеек стандартов ФГОС 4;

➤ стандартом будут заданы общие для каждого образовательного уровня универсальные компетенции и общие для данной укрупненной группы общепрофессиональные компетенции;

➤ в стандарте не содержится перечисление видов и задач профессиональной деятельности выпускников. Эти сведения формулируются разработчиками образовательных программ на основе профессиональных стандартов и примерных образовательных программ;

➤ выбранный разработчиками образовательной программы вид (виды) и задачи профессиональной деятельности выпускников будут определять отнесение образовательной программы к академическому или прикладному типу (при необходимости);

➤ при успешном завершении образовательной программы (прохождении итоговой государственной аттестации, итоговой аттестации) выпускнику выдается диплом, подтверждающий получение соответствующего уровня высшего образования и квалификации отнесенной к соответствующей УГСН. Например, квалификация «бакалавр в области математики и естественных наук», тип образовательной программы: «академическая» или «бакалавр химической технологии», тип образовательной программы: «практико-ориентированная» (прикладная).

А вот предлагаемая структура ФГОС 4 (с учетом обязательных частей, установленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»):

- *область применения стандарта.* В этом разделе указывается образовательный уровень и укрупненная группа направлений, к которым относится стандарт;

- *концепция (основные цели) программ, реализуемых на разных уровнях высшего образования в данной укрупненной группе.* В разделе содержатся требования к краткому описанию целей и задач образовательной программы, особенностям ее реализации, условиям приема и т.п.;

- *требования к результатам освоения программ.* Здесь приводится обобщенный перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций;

- *требования к структуре программ.* Требования к структуре программ должны сохранить рамочный характер. Введенные в ФГОС3+ «вилки» должны быть заменены нижним порогом «не менее...» ... либо процентным соотношением трудоемкостей отдельных блоков программы. Процентное соотношение дает возможность вводить, в случае необходимости, иные общие трудоемкости освоения программ высшего образования;

- *требования к условиям реализации программ.* Требования к условиям реализации на данном этапе разработки соответствуют включенным в ФГОС 3+, но являются обобщающими для укрупненной группы.

- *требования к обеспечению качества освоения программ.* Раздел должен содержать требования к технологиям и инструментарию оценивания успешности достижения заданных результатов обучения, внутренним и внешним процедурам обеспечения качества образования.

Итак, напомним: ФГОС ВПО, ФГОС 3 и ФГОС ВО 3+ в четвертом разделе дают характеристику профессиональной деятельности бакалавров: область, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности. Нет только *цели* профессиональной деятельности. А профессиональная деятельность всегда преследует

определенную цель и предусматривает решение конкретных задач. Цель профессиональной деятельности – это предполагаемый результат (модель результата), а задачи – этапы достижения этой цели (дорожная карта достижения результата). Сложная профессиональная деятельность имеет главную цель и иерархическую систему подцелей, более простых видов деятельности, являющихся структурными элементами сложной деятельности, и могут рассматриваться как задачи сложной деятельности. Деятельность является единым целостным объектом, основанием её целостности выступают единые предмет и цель деятельности.

ФГОС 3 и 3+ говорят о том, что направленность (профиль) определяет задачи подготовки выпускника. Но может ли направленность определять задачи? Задачи определяются не направлением, а целью подготовки. «Направленность» задает направление, в котором нужно двигаться сколько угодно долго, ведь цели, как финишной отметки, нет. В результате, о какой-либо целостной системе подготовки на базе ФГОС ВО 3+ говорить нельзя. И если нет главной цели деятельности, то не может быть и результата деятельности. Набор предлагаемых задач не объединен главной целью в единую целостную систему. Но разработчики продолжают игнорировать главную (единую) цель деятельности в ФГОС ВО, настаивая на наборах задач и соответственно на наборах компетенций.

У профессиональной деятельности есть цель (предполагаемый результат) и задачи, которые необходимо решить для ее достижения. А поскольку деятельность является методологической основой формирования образовательного процесса, то, очевидно, целью подготовки выпускника должна выступать компетентность, то есть готовность выпускника осуще-

ствлять определенный (основной) вид деятельности, а в качестве задач формирования компетентности должны выступать компетенции. Эти понятия могут переходить одно в другое как цель и задачи в сложной деятельности, если, скажем, рассматривать отдельно простые виды деятельности, входящие в сложную деятельность. В таком случае все встает на свои места и становится просто невозможно предложить набор компетенций по основному виду деятельности, потребуется именно дорожная карта формирования системы компетенций, ориентированной на формирование компетентности выпускника, то есть его способности на самом высоком уровне эффективно осуществлять, например, проектно-конструкторскую деятельность.

Целью ФГОС ВО 4 является *совершенствование требований к образовательному процессу путем учета содержания профессиональных стандартов, которые определяют характеристику квалификации, необходимую работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.* Актуализация должна осуществляться путем внесения в них изменений в части разделов, содержащих описание профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, и требований к результатам освоения основной образовательной программы. И пока еще разрабатываемые ФГОС ВО четвертого поколения фактически не решают проблемы и не позволяют создать единую целостную систему подготовки выпускников, отвечающую требованиям современных высокотехнологичных производств и современному уровню развития науки и техники. Видимо, единую целостную систему должны образовывать и отдельные группы компетенций (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные). Только определив единую цель системы, цель, роль и место каждой из этих групп, можно создать действительно единую целостную систему подготовки выпускников в вузе и

исключить метания от одной группы компетенций (общекультурные) к другой (общепрофессиональные).

В ФГОС четвертого поколения необходимо реально учесть преимущества и преодолеть недостатки образовательных стандартов предшествующего поколения. К преимуществам отнесем модульно-компетентностный принцип формирования и реализации программ, форму представления результатов образования, расширение самостоятельности образовательных организаций в формировании содержания образования и возрастание ответственности за его результаты. А к вышеперечисленным недостаткам отнесем еще избыточно жесткую регламентацию соотношения теоретического и практического обучения, недостаточную «чувствительность» стандартов к изменениям в сфере труда и формированию профессионального цикла ФГОС усилиями образовательного сообщества. Преодоление перечисленных проблем непосредственно связано с новой концепцией стандартов.

Периодически возобновляемый процесс разработки образовательных стандартов профессионального образования является, конечно же, следствием интенсивности изменений современного общества. Высшее образование в данном случае – открытая система, оно не может не реагировать на внешние вызовы. И разработка ФГОС 4 необходима как следующий шаг к сближению профессионального образования и рынка труда, что открывает дополнительные возможности для решения проблем качества высшего образования, поскольку требования работодателей становятся более четкими. Процесс получения образования должен стать средством адаптации молодого человека к жизни и деятельности в социуме. И большое внимание следует уделить созданию условий для развития самодоста-

точной личности, что в корне отличается от традиционной системы.

И в завершение добавим: события в высшем образовании развиваются быстро: реорганизуется сеть образовательных учреждений, создана Национальная платформа онлайн-образования, университеты и вузы вступили в эпоху «демографической ямы». О ФГОС четвертого поколения мы узнаем чуть ли не по слухам, если не считать ряда публикаций в интернете. Пока не опубликовано ни одного официального проекта, но уже декларируется *интеграция образовательных и профессиональных стандартов*.

На основании документов и публичных выступлений экспертов можно попробовать очертить контуры предстоящей реформы. Министерством юстиции зарегистрировано более 450 профессиональных стандартов. Концепция профстандартов основана на необходимости решить проблемы рынка труда и в рамках государственно-частного партнерства удовлетворить запрос работодателей на специалистов определенных профессий. В последние годы эти вопросы приобрели особую актуальность в связи с неблагоприятной макроэкономической и демографической обстановкой. С одной стороны, решение задачи импортозамещения требует восстановления ряда отраслей экономики, для чего нет достаточного количества квалифицированных рабочих, инженеров, управленцев, преподавателей вузов и других специалистов. В то же время, неуклонное старение населения значительно обостряет борьбу за молодых профессионалов. Диспропорции рынка труда планируется устранить за счет *коррекции образовательных программ*.

Запросы работодателей будут учитываться в образовательных программах вуза через систему профессионально-общественной аккредитации (ПОА). По

состоянию на май 2015 г. ПОА прошли 339 образовательных программ в 37 регионах. Прохождение ПОА постепенно включает сферу высшего образования. Предполагается, что на основе информации о ПОА абитуриент вуза сможет подобрать себе образовательную траекторию, на финише которой получит хотя и не гарантии государства, но уверенность в успешном трудоустройстве. Правильная профориентация призвана повысить мотивацию студентов к обучению и максимально облегчить включение молодых кадров в экономику страны. Это направление активно развивается, и Министерство труда России публикует список наиболее востребованных, новых и перспективных профессий. В свою очередь, государство планирует оптимизировать образовательную систему через материально-административные механизмы. Так, Минобрнауки России провозглашает необходимость изменения контрольных цифр приема в пользу востребованных направлений и специальностей. Вполне очевидно, что это невозможно без трансформации образовательных учреждений. Преподавателям/педагогам стоит готовиться к серьезным переменам в учебной нагрузке, составе аудитории, методике обучения.

Что касается работодателей, то их планируется вовлекать в формирование учебного плана исходя из требуемых компетенций выпускников. Если в третьем поколении ФГОС был фиксированный список базовых дисциплин, то ФГОС 3+ уже предоставил вузам значительную свободу. Видимо, убедившись в недостаточной эффективности обоих вариантов, государство сегодня приняло решение переложить проверку учебных планов на работодателей.

Предполагается наполнить реальным содержанием устоявшиеся формы учебного процесса: производст-

венную практику и подготовку курсового проекта. В идеале, выполнив курсовые проекты и пройдя практику, студент получает опыт, необходимый для трудоустройства.

Кроме того, работодатели будут привлекаться к определению тем выпускных квалификационных работ (уже есть опыт в этой области). От преподавателей часто приходится слышать, что многие темы дипломов кочуют из года в год, соответствуя реалиям чуть ли не 70-х годов прошлого века. Актуализировать их и ориентировать на практику и поможет система ПОА. Вузам (и преподавателям) придется встраивать свои курсы в модель ПОА, а значит, налаживать контакты с потенциальными работодателями, вступать в профессиональные ассоциации, поддерживать связи с выпускниками. Поэтому образовательный процесс в большей степени будет зависеть от активной позиции педагога. С другой стороны, запросы работодателей все-таки ограничивают свободу преподавания материала, диктуя конкретные прикладные темы и вопросы, которым ранее можно было уделять минимальное внимание.

Реформа стандартов подразумевает и тесную интеграцию различных «этажей» образовательной системы. Среднее профессиональное, дополнительное профессиональное и высшее образование, сегодня объединенные административно (Минобрнауки России) и общим правовым полем (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»), теперь будут скреплены едиными профстандартами, нацеленными на запросы работодателей.

Уже два года действуют программы прикладного бакалавриата – промежуточного звена от среднего профессионального к высшему образованию. При этом колледжи вводятся в состав вузов. Следующая

методическая цель – обеспечить мосты между средним профессиональным и дополнительным, а также между высшим и дополнительным образованием.

Поскольку дополнительное образование, как правило, предполагает небольшое количество учебных часов, новую жизнь получает модульная система построения учебного процесса в среднем профессиональном и высшем образовании. У вузов и колледжей появляется возможность выходить с каждым разработанным модулем основных программ на рынок дополнительных образовательных услуг. Это вписывается в стратегию непрерывного образования, когда специалист на любом этапе своей карьеры «добирает» необходимые компетенции параллельно со студентами.

От преподавателей модульная система требует гибкости в подготовке и подаче материалов, при проверке знаний. Нелинейная схема подразумевает совместное обучение студентов с неодинаковым опытом, мотивациями, возрастом.

Ну, и как всегда, критический взгляд:

У концепции есть существенные недостатки.

Во-первых, ПОА все-таки затрагивает, главным образом, прикладные направления и специальности, тогда как по фундаментальным наукам ситуация не меняется. Условно говоря, профстандарты отразятся на подготовке инженеров, медиков, бухгалтеров, учителей, журналистов, но не математиков или философов.

Проблемой является и сбор статистики. Проводимые пилотные мониторинги занятости выпускников основаны на данных о трудоустройстве, полученных от Пенсионного фонда РФ. Однако эти данные не вполне репрезентативны: они отражают только официальное трудоустройство, но игнорируют значительную неформальную занятость молодежи, начиная с «серых» схем и заканчивая фрилансом.

Есть еще одна сложность. Концепция предполагает, что работодатель оценивает качество молодых претендентов и обращается в систему образования с уточнением запроса, после чего вносятся изменения в учебную программу, а впоследствии работодатель оценивает компетенции подготовленных по ней специалистов. Таким образом, схема охватывает период в 6-10 лет. Но экономическая ситуация нестабильна – вчера была потребность в менеджерах по туризму, сегодня нужны не туроператоры, а аграрии, завтра поступит новый запрос – система просто обречена на постоянное отставание от положения на рынке труда.

Курс на модульное обучение тоже не вполне очевиден, поскольку гибкое планирование учебного процесса требует высокой квалификации администраторов образовательных учреждений и преодоления консерватизма академического сообщества. Пока этот принцип реализован лишь в отдельных передовых вузах.

Сомнения в удаче реформ пока вызывает заложенное в концепции противоречие между работодателями (Минтруда России) и академическим сообществом (Минобрнауки России). Хотя система профессиональных стандартов провозглашает единство задач работодателей и образовательных учреждений, на деле к тесному взаимодействию готовы далеко не все. Понятно, что выпускники университетов путей сообщения пойдут в систему РЖД, а медики в медицинские учреждения. В ряде вузов (МФТИ, ВШЭ, МАИ) уже действуют базовые кафедры, ставшие посредниками между учебным заведением и работодателем. Однако грамотный и четкий запрос на подготовку кадров могут дать только крупные работодатели, отрасли с сильной самоорганизацией и госструктуры. Неслучайно в числе первых в ПОА участвуют госкорпорации, предприятия ВПК, региональные власти. Пока не ясно, как ПОА

будет развиваться в отраслях с преобладанием среднего и малого бизнеса и в какой степени навстречу профстандартам пойдут муниципальные власти.

Отсутствие единого центра порождает сложности в коммуникации. Это подтверждается выстраиванием параллельных административно-методических структур: Национальный совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, с одной стороны, и федеральные учебно-методические объединения вузов (и колледжей) с другой. Есть вероятность, что процесс погрязнет в бюрократических согласованиях – напомним, что приведение ФГОС в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» растянулось почти на три года...

Вопросы и задания по материалам Темы 6

1. Что представляют собой стандарты?
2. В чем состоят особенности образовательных стандартов?
3. Попробуйте проанализировать и найти сходства и отличия ГОС и ФГОС.
4. В чем принципиальная разница ФГОС 3 и ФГОС 3+?
5. Что предполагается в стандартах четвертого поколения?
6. Что такое ПОА?

Тема 7. Особенности компетентностного подхода в современном высшем образовании

Понятие «компетенции».

Болонская декларация и компетентностный подход.

Сущность ключевых компетенций.

Значимые элементы компетентностного подхода в образовании.

Общекультурные и профессиональные компетенции.

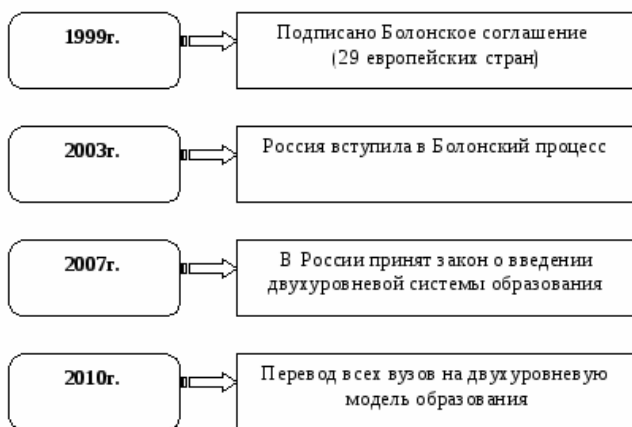
Компоненты компетенций.

Модели компетенций.

Высшее профессиональное образование сегодня характеризуют процессы глобализации, гуманизации и фундаментализации, направленные на становление человека как культурно-исторического субъекта, способного к продуктивной переработке и претворению потенциала культуры в конкретные социально и профессионально значимые качества личности (компетенции). Это связано с новой ролью образования в современном мире, сверхзадачей которого становится *опережающее конструирование* новых социальных отношений в контексте активно развивающихся глобальной экономики, глобальной информационной среды, межкультурного диалога, интернационализации и стандартизации различных сфер жизнедеятельности людей разных стран мира. Происходящие в мире и России изменения в характере образования, его направленности, целях и содержании все больше ориентируют его на свободное развитие человека, его творческой инициативы и самостоятельности, конкурентоспособность и мобильность будущих профессионалов.

Концепции модернизации образования в различных странах мира объединяет процесс *смены образовательных парадигм*, под которыми понимается исходная концептуальная модель/схема постановки проблем и

их решения с помощью определенных средств и методов. Новые образовательные парадигмы ориентированы на формирование ключевых компетенций выпускников как результат образования в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих.



Хронология развития Болонского движения

В условиях ускоряющихся изменений в социальной, политической, правовой, экономической и производственно-технических сферах жизни вузы призваны не только дать профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств – компетенций специалиста. Среди них можно назвать следующие: *культура системного профессионального мышления, коммуникативная культура, умение работать в команде, толерантность, стремление к самообразованию и саморазвитию, ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянным изменениям социальной и*

природной среды, гибкость и креативность мышления, оптимальный стиль профессионального поведения, умение представлять свои личностные и профессиональные качества, культура здорового образа жизни.

При модернизации высшего профессионального образования европейские страны учитывают принципы и подходы, содержащиеся в международных документах об образовании, в частности, в Болонской декларации от 19 июня 1999 г., которую к настоящему времени вместе с Россией подписали более 40 государств. Согласно этому документу уже к 2010 г. вся Европа должна была иметь единую систему высшей школы с единым образовательным стандартом и признаваемыми дипломами выпускников вузов во всех государствах – участниках Болонского процесса.

Основные положения Болонской декларации сводятся к следующему: *принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней с тем, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации во всей зоне европейского высшего образования; установление системы кредитных единиц в процессе обучения и получения квалификаций, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции; содействие социальной и профессиональной мобильности студентов и преподавателей; содействие обеспечению стандартов высокого качества и сравнимости квалификаций во всей Европе; обучение в течение всей жизни; вовлечение вузов и учащихся как компетентных, активных и конструктивных партнеров в формирование и развитие зоны европейского высшего образования.*



Все оттенки синего и голубого цвета показывают государства, присоединившиеся в разное время к Болонскому процессу

Данные положения и подходы созвучны разработанным ЮНЕСКО глобальным стратегиям развития образования в XXI в., согласно которым важнейшими функциями образовательных учреждений являются следующие: «*научиться жить вместе*», «*научиться познать*», «*научиться делать*», «*научиться жить*». Исходя из этого, Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы: *социальная и политическая; межкультурная; коммуникативная, связанная с владением устно-речевым и письменным общением на родном и иностранных языках; связанная с возникновением информационного общества; связанная со способностью учиться на протяжении всей жизни в контексте своей профессиональной деятельности.*

Все названные компетенции образуют социально-профессиональную компетентность выпускника. Анализ сущности этого понятия показывает, что акцент в

нем смещается с понятийного поля «*знаю, что*» на поле «*знаю, как*».

А теперь подробнее о сущностном содержании ключевых компетенций, которые определяют качество современного образования.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education) начало формироваться в 70-е гг. XX в. в США. Зарубежные и отечественные исследователи компетенций (Дж. Равен, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина и др.) связывают это понятие, прежде всего, с категориями «*готовность*», «*способность*», а также с такими психологическими качествами, как *ответственность* и *уверенность*.

В списке Равена насчитывается 37 видов компетенций, многие названия которых включают слова «*готовность*» и «*способность*», например, «*готовность и способность обучаться самостоятельно*», «*готовность использовать новые идеи и инновации*», «*способность принимать решения*», «*способность к совместной работе ради достижения цели*».

На основе анализа результатов исследований компетентностного подхода в образовании И.А. Зимняя⁸³ теоретически обосновала и выделила три группы ключевых компетенций, их необходимую номенклатуру и входящие в каждую группу виды компетенций:

- первую группу составляют относящиеся к самому человеку как личности компетенции: *здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;*

- вторую группу образуют относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды компетенции: *социального взаимодействия с обществом, тру-*

⁸³ **Ирина Алексеевна Зимняя** (род. 1931) – известный российский психолог и педагог.

довым коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, социальная мобильность; в устной и письменной коммуникации;

- в третью группу входят относящиеся к деятельности человека компетенции: познавательной деятельности, включая постановку и решение проблем; учебной, игровой и трудовой деятельности; в сфере информационных технологий, включая компьютерную грамотность и владение интернет-технологиями⁸⁴.



И.А. Зимняя

⁸⁴ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

Итак, *компетентностный подход* – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход *не приравнивается* к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Значимые элементы компетентностного подхода в образовании, видимо, будут обозначены так:

✓ прообраз современных представлений компетентностного подхода – идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и

лично-ориентированного образования – в связи с этим, компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения;

✓ категориальная база компетентного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения);

✓ внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов) и компетентность (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности);

✓ образовательная компетенция понимается как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично- и социально-значимой продуктивной деятельности;

✓ дифференциация образовательных компетенций: ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания); общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области); предметные (формируемые в рамках отдельных предметов);

✓ формулировки ключевых компетенций и их систем представляет наибольший разброс мнений – при этом используются и европейская система ключевых компетенций, и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

К сущностным характеристикам компетентности исследователи относят следующие:

- компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами;
- компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение;
- компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;
- компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты.

Введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему: *учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов.* Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они

формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, то есть его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Для реализации компетентностного подхода необходимо разработать модель формирования общих и профессиональных компетенций.

Сегодня существует, например, модель формирования профессиональной компетентности, включающая *содержательный, процессуальный и результативный* блоки.

Содержательный блок включает:

- определение требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту (в том числе, со стороны работодателя): требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для компетентного выполнения профессиональной деятельности по уровням (общепрофессиональные, профессиональные, специальные);

- определение структуры и состава компетенций и качеств;

- конструирование учебных планов, программ;

- определение технологий формирования компетенций;

- разработку мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Отбор и структурирование учебного материала производится, исходя из анализа видов профессиональной деятельности, каждая из которых конкретизируется посредством действий и операций специалиста. Совокупность теоретических знаний выстраивается после детального описания всех составляющих деятельности и выделения базовых компонентов знаний, умений и навыков по специальности, по дисциплинам профессионального цикла, по содержанию и организации практической деятельности студентов. Затем уже

уточняются и корректируются учебные и рабочие планы, программы.

Процесс формирования *профессиональной компетентности* предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, которые позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов. Кроме того, определяются технологии контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов.

Процессуальный блок ориентирован на осуществление педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат реализацию намеченной цели.

Очень важна деятельностная составляющая и методы, формы контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов. Наиболее приоритетным способом трансформации теоретических знаний в практические умения является практика. Выполнение профессиональных заданий на практике предусмотрено на протяжении всей профессиональной подготовки студентов.

Диагностический блок включает проведение мониторинга динамики формирования профессиональной компетентности студентов. Для этого необходимо определить критерии по всем видам компетенций, показатели владения обобщенной структурой профессиональной деятельности и установить уровни сформированности компетенций студентов. В рамках

обеспечения качества подготовки выпускников сегодня разработаны компетентностно-ориентированные учебно-методические комплексы, позволяющие выстроить образовательный процесс с учетом стандартов и сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Реализация компетентностного подхода, видимо, все-таки позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами⁸⁵.

Итак, обобщим сказанное и уточним ряд положений:

- компетенция инициирует действие, приводящее к нужному результату. В отличие от знаний, которые являются систематизацией результатов познавательной деятельности человека и существуют в форме понятий и представлений, компетенции определяются и выявляются только в действии. Фактически, компетенция – это «производная» от ЗУН (знания, умения, навыки), которая характеризуется способностью применять имеющиеся знания и умения на практике и при необходимости получать недостающие знания. Поэтому, в отличие от знаний, компетенции не могут быть проявлены и оценены вне выполнения практической задачи или моделирования практической деятельности посредством других форм (проекта, деловой игры, теста, тренинга и т.д.). Они могут быть сформированы и выявлены только в ситуациях возникновения проблемы, необходимости анализа и поиска ее решения в реальных или специально созданных педагогических ситуациях, близких к бытовым, социальным или профессиональным процессам. Все, что связано с компетенциями, связано с

⁸⁵ Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.

опытом и деятельностью субъекта, вне ситуации и деятельности компетенции не проявляются.

ФГОС (ФГОС 3, ФГОС 3+) выделяют *общекультурные и профессиональные компетенции*. Более детальная классификация компетенций стандартами не предусмотрена, тем не менее, для полного понимания компетенция можно представить возможные *обобщенные* типы общекультурных компетенций. К ним относятся:

1. *Инструментальные компетенции*, которые включают:

- *когнитивные способности* – способности понимать и использовать идеи и соображения, базовые знания в различных областях;

- *методологические способности* – способности понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем, знание основных общенаучных методов и умение применять их, способность к организации и планированию, навыки управления информацией;

- *технологические умения*, связанные с использованием технологий;

- *компьютерные навыки* и способности информационного управления;

- *лингвистические умения*,

- *коммуникативные компетенции*, грамотная письменная и устная коммуникация на родном языке, знание второго языка.

2. *Межличностные компетенции*:

– индивидуальные способности, связанные с умением выстраивать отношения, с критическим осмыслением и способностью к самокритике, социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в

группах, междисциплинарных командах, общаться со специалистами из других областей, принимать и выполнять социальные и этические обязательства, способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия, способность работать в международной среде.

3. *Системные компетенции*, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские умения;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- забота о качестве.

Профессиональные компетенции – стандартизированные требования к человеку, необходимые для выполнения определенной работы.

В обобщенном виде профессиональные компетенции бакалавров и магистров могут быть сформулированы с помощью общих *дескрипторов* квалификаций высшего образования.

Бакалавр обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;

- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины – на практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;
- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, пусть и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

В настоящее время в европейской вузовской практике опираются на четыре модели компетенций (Models of competence). Каждая из четырех моделей компетенции (МК1 – МК4) предполагает различные направления в планировании, организации и

предоставлении высшего образования, и, в особенности, в оценке и признании достижений студента и возможностей его трудоустройства на рынке труда.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК1) лежит в основе подходов (прежде всего, в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Например, предположение, согласно которому, чтобы стать исследователем, нужно иметь адекватные академические способности, выделяет параметр «академические способности» как основу компетенции, относящейся к исследовательской деятельности. Процессы образования и обучения в этом случае будут связаны с выявлением тех, кто обладает данным качеством, и «отсевом» и переориентацией тех, кто им не обладает. Используемые образовательные программы/учебные планы и модели оценки будут нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями. Первая модель во многом оказывает влияние на традиционное высшее образование и на традиционные подходы к подготовке руководящих кадров, хотя реальные доказательства того, что определенные параметры личности определяют предрасположенность человека к определенной компетенции, чрезвычайно скудны.

Модель компетенции решения задач (МК2) до недавнего времени была превалирующей при подготовке инженеров в большинстве западных стран, особенно в «доводке» их на рабочем месте и развитии умений, требуемых для осуществления трудовой деятельности на конкретном рабочем месте. Она обращает особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.). В основу образовательной программы положен анализ за-

дач и процессов, оценка трудностей, с которыми может сталкиваться человек при освоении задач, которые требуется решать на рабочем месте. Образовательная программа и методы оценки позволяют человеку осваивать четко определенный набор умений, практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе, решать конкретные задачи. Сильная сторона этого подхода в том, что он позволяет резко сократить время обучения выполнению конкретных задач, связанных с данным рабочим местом. А слабая в том, что образовательная программа может стать слишком узкой. Осваивая только ограниченный набор умений и знаний, человек может столкнуться с трудностями в будущем при необходимости адаптации к изменениям методов и форм труда или технологий и сможет предложить на рынке труда лишь ограниченный набор умений (компетенций).

Модель компетенции для производительной деятельности (МКЗ) подчеркивает важность достижения результатов и является распространенным подходом к компетенции в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продаж, управления проектом или производством. Образовательная программа основана на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей. Оценка основана на том, что люди делают, а не на том, что они знают, на эффективности достижения целей, а не долговечности результатов. Образование и обучение, основанное на этой точке зрения, во многом рассчитано на способность студентов учиться самостоятельно. Несомненным достоинством этого подхода является то, что он может дать возможность тем, кто полагается только на свои силы, научиться очень быстро достигать своей цели. Он не принимает в расчет или считает неспособными к достижению целей тех, чья внутренняя

мотивация может быть низкой. Особое значение при- дается прагматическому подходу к содержанию образо- вательной программы. В результате люди могут получить обширные, но поверхностные знания в своей профессиональной области и обладать некоторыми очень хорошо развитыми навыками (компетенциями), но им может не доставать других, необходимых для адаптации к изменениям или для смены мест работы, специальности или профессии.

Согласно *модели управления деятельностью (МК4)*, дея- тельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требо- ваний и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. образо- вательные программы/учебные планы основаны на анализе и согласовании ожиданий, которые люди должны оправдать при выполнении своих трудовых обязанностей. Такие ожидания базируются на требова- ниях, предъявляемых работодателями, характере вы- полняемой работы, моделях взаимодействия с другими, законодательной основе, имеющей отношение к вы- полняемой деятельности, и на других социальных фак- торах. В соответствии с данной точкой зрения, внимание уделяется как широте охвата, так и глубине содержания учебных планов и программ, с тем, чтобы люди могли отвечать полному набору требований, предъявляемых при найме на работу, независимо от того, где они будут работать.

Социально-личностные, экономические и организационно- управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компе- тенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику ориентироваться на рынке труда и быть подготовлен- ным к продолжению образования как на второй (маги- стерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для

бакалавра и магистра). Набор компетенций для одного направления одинаков, кроме специальных компетенций, которые соответствуют профилю (направленности) образовательной программы.

Все компетенции *социальны* по своему содержанию, так как вырабатываются, формируются и проявляются в социуме и призваны помогать людям (специалистам) решать новые проблемы в знакомых и незнакомых ситуациях.

Разговор шел о компетенциях, напомним же, что такое *компетентность*.

Компетентность – владение, обладание человеком определенной компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету и деятельности. Компетентность является устойчивой и глубокой частью человеческой личности, которая предопределяет поведение человека во множестве ситуаций и прогнозирует хорошее или плохое выполнение работы, которое измеряется при помощи конкретного критерия или стандарта.

Исследователи выделяют несколько базовых взаимосвязанных качеств человека:

➤ *мотивы* – то, о чем человек думает, чего хочет, что вызывает его действие. Мотивы нацеливают, направляют и выбирают поведение на определенные действия или цели. Поведение без намерения и мотива не может рассматриваться как составляющая компетенции. Поведение и действие могут содержать в себе мысль, где размышление предшествует и прогнозирует поведение. Компетентности всегда содержат *намерения*, с помощью которых человек будет работать на результат. Так, мотивированные специалисты самостоятельно ставят перед собой цели, способствующие решению задачи, несут личную ответственность за их достижение, устанавливают обратную связь, рефлексиируют для достижения лучшего результата;

➤ *психофизиологические особенности и качества личности* – физические и психологические характеристики и соответствующие реакции на ситуации или информацию. Например, для качественного выполнения работы необходимы такие перцептивные и характерологические качества личности как внимательность, скорость восприятия информации, усидчивость, напряженность, инициативность, ответственность и т. д.;

➤ *Я-концепция* – установки, ценности или Я-образ человека, представления человека о самом себе, например, уверенность в том, что он может эффективно действовать в определенном ряде ситуаций;

➤ *знание* – информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях;

➤ *умения* – способности и опыт выполнять некоторые физические или умственные действия, необходимые для решения определенной задачи.

Учитывая это, будем выделять в компетентности следующие компоненты: *мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный, технический, интеллектуальный.*

Основу компетентности составляет *содержательный компонент* – способность студента к оперированию фундаментальными предметными и межпредметными знаниями, умениями и навыками, владение теоретическими и практическими основами решения учебных, квазипрофессиональных, профессиональных задач. Объем этих знаний определяется содержанием рабочих программ, утвержденных вузом.

Деятельностная составляющая, понимаемая как готовность к реализации содержательного компонента в виде профессионально значимых умений и навыков, проявляется во владении общенаучными, частнонаучными, дисциплинарными теоретическими и эмпирическими методами, приемами, средствами. Важным в данной составляющей является понимание человеком

смысла осуществляемой деятельности, позитивное отношение к ней, уверенность в своих силах, а также опыт, обеспечивающий стабильность и экономичность реализации выбранного алгоритма действий, особенно в сложных условиях. Опыт также способствует интеграции в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения определенных проблем и задач.

Технический компонент – его основой является способность к использованию компьютерной техники и технологий, применения специализированных программ для реализации содержательного и деятельностного компонентов.

Интеллектуальный компонент отражает развитое логическое, абстрактное, аналитическое мышление, кругозор обучающихся, поведенческие реакции, определяющиеся как относительно устойчивые характеристики личности, причинно связанные с эффективным или превосходным выполнением работы.

Мотивационно-целевой компонент подразумевает стремление к реализации познавательных потребностей и интеллектуальных возможностей; владение навыками организации самообразования (что составляет непременное условие профессионального роста); понимание значения образования и самообразования в профессиональной деятельности.

Названные компоненты у разных людей и в разных ситуациях могут иметь разный уровень значимости, проявления и распознавания, но в комплексе они могут прогнозировать навык поведенческих действий, который, в свою очередь, прогнозирует результаты исполнения работы нужного качества, тем самым обеспечивая эффективное выполнение определенного круга задач.

Профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в квазипрофессиональной или реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Возникновение понятия «профессиональная компетентность» вполне оправдано с точки зрения работодателей – им необходимы специалисты, обладающие способностью решать конкретную производственную проблему. Причем, что будет использовать специалист при этом (знания, умения, опыт, личностные качества и т. д.) для работодателя не так важно – его интересует не процесс решения проблемы, а конкретный результат. Но, с процессуальной точки зрения, важна степень готовности бывшего студента к выполнению определенных действий по решению поставленной проблемы. Эту степень готовности определяет именно *система знаний, умений, опыта, ответственности, самостоятельности, настойчивости, то есть совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста, образующих его профессиональную компетентность*. Отсюда: *профессиональная компетентность – это интегральное качество человека, служащее для эффективного выполнения работы*.

Еще важно различать понятия *профессиональная компетентность* и *квалификация*. *Профессиональная компетентность* в отличие от *квалификации* включает в себя помимо профессиональных знаний, умений, навыков, такие личностные качества как *инициативность, готовность к сотрудничеству, способность работать в группе, коммуникативные способности, характерологические особенности, опыт разрешения типовых профессиональных проблем и т. д.*

Достижение компетенций и формирование соответствующих компетентностей как современные образовательные результаты высшего образования требуют существенной переориентации целевой направленности вузовского образования и оптимизации конкретных форм, средств и методов обучения, поиска новых путей повышения эффективности подготовки специалистов.

Вопросы и задания по материалам Темы 7

1. Что такое компетенция?
2. Разведите понятия компетенции и компетентности.
3. Подготовьте сообщения на тему «Болонский процесс и компетентностный подход в образовании».
4. Расскажите о структуре компетенции.
5. Какие модели компетенций вам знакомы?
6. Дайте представление об основных компонентах компетенций.
7. Подготовьте сообщения о концепциях Дж. Равена и И.А. Зимней (по выбору).

Тема 8. Педагогические технологии в высшей школе: традиции, современность, инновации

Понятие «технологии» в педагогической науке.

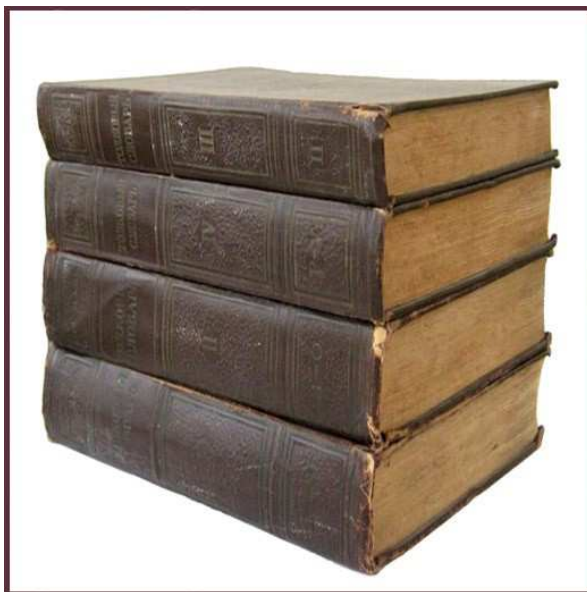
Истоки и принципы применения понятия технологии в педагогике.

Свойства, принципы, структура педагогической технологии.

Попытки классифицировать педагогические технологии.

Традиционные и современные технологии обучения.

Термин «технология» восходит к двум греческим словам: *techné* – «искусство, мастерство, умение» и *logos* – «наука, учение», что позволяет переводить/трактовать технологию как *науку или учение о мастерстве, искусстве практической деятельности*.



Словарь В.И. Даля

В середине XIX века понятие «технология» сначала прочно укоренилось в инженерно-технической и промышленно-производственной сфере, где, впрочем, широко используется и сегодня. «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И.Даля понятие «технология» трактует во взаимосвязи с понятием «техника»: *«Техника — заводское и ремесленное искусство, знание, умение; приемы работ и приложение их к делу; обиход, сноровка. Технология — наука техники».*

Считается, в педагогическом контексте понятие «технология» впервые было зафиксировано в русском языке в XVIII веке, в трудах Федора Поликарпова⁸⁶ для характеристики процесса обучения катехизисному чтению (ученик ищет ответы на вопросы учителя в тексте).

В узком смысле понятие «технология» обычно определяется так:

✓ *совокупность знаний* о способах обработки чего-либо (материалов, изделий и пр.) и методах осуществления каких-либо действий;

✓ *совокупность операций*, приемов деятельности, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки чего-либо (материала, изделия и др.).

В широком смысле технологию рассматривают как *систему средств организации и упорядочивания целесообразной практической деятельности в соответствии с целью, специфической, логикой процесса преобразования (трансформации) того или иного объекта.*

Отметим: основными параметрами любой технологии являются:

⁸⁶ **Федор Поликарпович Поликарпов-Орлов** (конец 1660-х или начало 1670-х годов- 1731) – русский писатель, переводчик, издатель.

- четкое и детальное определение конечного результата (процесса, деятельности и т.п.);
- разделение процесса достижения намеченного результата на последовательные, взаимосвязанные этапы;
- поэтапное выполнение конкретных (четко определенных) действий, операций, процедур и т.п.;
- однозначность выполнения действий (процедур, операций), включенных в технологию;
- тиражируемость (воспроизводимость), возможность использования технологии другим человеком после специального обучения.

В 50-60-ые годы XX века в теории и практике социологии, политологии активно стало использоваться понятие «*социальные технологии*» (например, технологии выборных компаний, технологии переписи населения, технологии массовых коммуникаций, технологии дипломатических переговоров и т.п.). В нашей стране термин «социальная технология» появился в 80-ые годы XX века в связи с усложнением общественно-политических, социально-экономических отношений в стране и возникновением потребностей в поисках новых подходов в разрешении социальных проблем.

Нам известно, что большое внимание теоретико-методологическому обоснованию понятия «социальная технология» уделял болгарский ученый Н. Стефанов. Он писал: *«Какими бы сложными ни были социальные процессы, каждый из них поддается технологизации. Реальная проблема не в том, возможно ли в принципе технологизировать социальные процессы, а в том, как это сделать. ... Чем больше усложняются виды человеческой деятельности, тем больше обязательным становится расчленение их на соответствующие этапы и операции. Чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в опреде-*

ленной последовательности. Ни этапы и операции, ни порядок и последовательность этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждая деятельность имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования»⁸⁷. Получается, что социальную технологию можно трактовать как специально подготовленную программу деятельности и систему последовательно реализуемых действий, направленных на решение (управление решением) социальной проблемы.

В 50-ые годы XX века в связи с активным использованием в образовании (особенно зарубежном) различных технических средств (магнитофонов, проигрывателей, кинопроекторов и др.) в педагогике официально выделяется словосочетание «технологии в образовании».

В 1966 году в Лондоне была проведена международная конференция по технологиям обучения (*Technology of education*).

В 1971 году в СССР в журнале «Советская педагогика» впервые опубликовала работа педагога Т.А. Ильиной по «педагогическим технологиям», в частности, по технологиям программированного обучения – «Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике».

С 1995 года в [педагогических] вузах нашей страны введены учебные курсы «Педагогические технологии», «Методика и технология работы социального педагога» и др.

В конце XX века сущность понятия «педагогические технологии» в зарубежной педагогической науке неоднократно уточнялась. По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, организации функционирования целостного педагогического про-

⁸⁷ Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология: Пер. с болг. - М.: Прогресс, 1976.

цесса с учетом специфики человеческих и материально-технических ресурсов в их взаимодействии⁸⁸.

Раскрывая сущность педагогической технологии, тесно связанной с идеей управления процессом образования как единства обучения и воспитания, ученые считали, что она [педагогическая технология] представляет собой *внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования»*⁸⁹.

В отечественной педагогической литературе в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» до сих пор существуют разночтения. Вот они:

- *проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике;*

- *процесс регламентации и описания операций по управлению процессам;*

- *средства деятельности и соответствующие структурно-функциональные блоки (механизмы), взятые в активном деятельном состоянии, предполагающем органическое сочетание объективированных средств деятельности, способностей и умений;*

- *совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, дидактических условий, содержания обучения на основе общей методологии целеопределения, ориентированного на удовлетворение интересов современной политики государства в области высшего профессионального образования в России;*

- *упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого*

⁸⁸ Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

⁸⁹ Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999/

и прогнозируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса.



Г.К. Селевко

В современной образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях (по Г.К. Селевко)⁹⁰:

- *общепедагогический (общедидактический) уровень*: обще-педагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный педагогический процесс в данном регионе, учебном заведении. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов

⁹⁰ Герман Константинович Селевко (1932-2008) – известный российский ученый, педагог.

обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса;

- *частнометодический (предметный) уровень*: совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской педагога (методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

- *локальный уровень*: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитания отдельных личностных качеств, технология самостоятельной работы и др.).⁹¹

Основными структурными составляющими педагогической технологии, согласно В.П. Беспалько,⁹² являются:

- диагностика обученности;
- целеполагание – цель ставится диагностично (очень точно);
- детальное описание прогнозируемого результата и критериев его оценки;
- проектирование дидактического взаимодействия – мысленное представление и фиксирование на бумаге его хода и деталей;
- организация взаимодействия;
- анализ его результативности;

⁹¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

⁹² Владимир Павлович Беспалько (род. 1930) – российский ученый, педагог, методолог.

- коррекция процесса и результатов дидактического взаимодействия – деятельность по устранению пробелов в обученности;

- внесение изменений в проект⁹³.

А вот структура педагогической технологии по Г.К. Селевко⁹⁴:

I. Концептуальные основы – теоретические идеи, составляющие основу технологии.

II. Содержательная часть:

- цели обучения (общие и конкретные);

- содержание учебного материала.

III. Процессуальная часть:

- организация учебного процесса;

- методы и формы работы учителя;

- методы и формы деятельности учащихся;

- деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;

- диагностика учебного процесса.

Если же говорить о *критериях технологичности*, то можно выделить:

- *концептуальность* – опора на определенную научную концепцию (философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое достижение образовательных целей);

- *системность* – целостность, логика процесса, взаимосвязь всех частей;

- *управляемость* – возможность целеполагания, планирования, проектирования, диагностики с целью коррекции результатов;

⁹³ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.

⁹⁴ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

▪ *эффективность* – гарантированность достижения образовательного стандарта, оптимальность по затратам и эффективность по результатам;

▪ *воспроизводимость* – возможность применения другими, в других образовательных учреждениях.

Можно определить и *источники педагогических технологий*. Это будут:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;

- наука;

- передовой педагогический опыт;

- опыт прошлого;

- народная педагогика/этнопедагогика.

Научные основы педагогических технологий рас-
пределяются так:

- *философские основы*;

- *психологические основы*.

По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии (см. выше).

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

По ведущему фактору психического развития: *биогенные, социогенные, психогенные* и *идеалистические* технологии.

По научной концепции выделяются: *ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интегризаторские, развивающие*. Можно упомянуть и технологии *нейролингвистического программирования* и *суггестивные*.

• *По ориентации на личностные структуры:*

- *информационные технологии* (формирование знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН);
- *операционные* (формирование способов умственных действий – СУД);
- *эмоционально-художественные* и *эмоционально-нравственные* (сфера эстетических и нравственных отношений – СЭН);
- технологии *саморазвития* (формирование самоуправляющих механизмов личности – СУМ);
- *эвристические* (развитие творческих способностей) и *прикладные* (формирование действенно-практической сферы).

По характеру содержания и структуры можно определить технологии: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии*⁹⁵.

Мы уже говорили выше о таких понятиях сегодняшнего дня как «*социально-педагогические технологии*», «*технологии социальной педагогики*», «*технологии социально-педагогической деятельности*» – все они достаточно часто и вполне определенно соприкасаются с педагогическими технологиями.

Но вообще, технологический подход к профессиональной подготовке студентов, обучающихся, например, по социально-гуманитарному профилю, во многом еще не проработан и его существенными уязвимыми моментами часто являются *недооценка индивидуально-уникальных свойств и особенностей личности обучающихся; недостаточное внимание к специфике мотивации учебной деятельности конкретного обучающегося; ориентация на*

⁹⁵ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

обучение репродуктивного типа, связанная с общим тяготением к воспроизводимости учебного процесса.

Для преодоления этого при реализации системы образовательных технологий профессиональной подготовки [бакалавров] необходимо учитывать следующие принципиальные позиции дидактического процесса:

- развитие личности профессионала происходит *целостно*, в единстве разума и чувств, духовного и физического;
- характер профессионального обучения для каждого человека *индивидуален, своеобразен, уникален*;
- для каждого студента очень значимо *собственное* восприятие окружающей действительности – и этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;
- человек относится к окружающей действительности (в том числе, и к сущности будущей профессиональной деятельности) *сквозь призму собственного восприятия и понимания*;
- студент стремится к профессионально-личностному самопознанию, обладает внутренней потребностью и способностью к саморазвитию;
- профессиональное обучение осуществляется посредством активной проектно-исследовательской (эвристической) учебно-профессиональной деятельности студента;
- человек лучше всего обучается в обстановке поддержки, фасилитации профессионально-личностного роста, а не формального руководства педагогами-наставниками;
- внешняя оценка профессионально-личностного самоизменения всегда и весьма существенна для студента.

Таким образом, технологии возможно рассматривать как *совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя*. Отсюда становится понятно, что технологии определяют стратегию, тактику и технику организации процесса обучения. В основе их всегда лежит определенная психологическая/педагогическая теория (или комплекс теорий) усвоения знаний.

Для принятия решения о выборе технологии обучения педагогу/преподавателю необходимо четко определить:

- цель профессиональной деятельности в конкретной ситуации;
- условия ее реализации;
- особенности, возможности объекта педагогической деятельности;
- особенности места реализации цели;
- возможности по времени для реализации цели;
- возможные формы реализации;
- особенности, возможности субъекта педагогической деятельности.

Показателями технологичности деятельности профессорско-преподавательского состава вуза в таком случае можно будет считать:

- четкое представление о цели преподавательской деятельности в конкретной ситуации;
- определение последовательности шагов на пути к цели;
- осознание преподавателем себя, своей личности в качестве «особого педагогического инструмента»;
- профессиональные гарантии «запуска» и эффективного действия педагогических средств;

- количественная и качественная определенность профессиональных действий педагога;
- точное соблюдение «технологического цикла».

Несмотря на достаточно долгое обращение в нашей педагогике термина «технологии» ответа на вопрос: «Существует ли принципиальное отличие между «методикой обучения» и «технологией» пока нет.

Методика работы педагога имеет дело с рядом *типичных ситуаций* (например, ситуации контроля знаний, ситуация формирования конкретных учебных умений по определенному алгоритму и др.). Для каждого такого ряда типичных ситуаций методика *нарабатывает* определенный комплекс педагогических приемов, средств, вариантов решения проблемы и выявляет условия их эффективного применения.

И. Герbart⁹⁶ считал, что *любая методика дает одновременно и больше, и меньше, чем требуется для конкретной педагогической ситуации. Методика содержит многое, что для отдельной ситуации излишне, и в то же время не указывает, как поступить педагогу в конкретном случае.*

Ученые считают, что составной частью технологии обучения является именно *система методов* обучения. Правильный выбор конкретных методов реализации технологии обучения и обеспечивает успешное решение профессиональной задачи, стоящих перед педагогом.

Метод обучения (от греч. *metodos* – путь к чему-либо) – это *упорядоченное взаимодействие педагога и учащихся, направленное на достижение заданной конкретной цели обучения.*

Существует несколько разновидностей классификаций методов обучения. Рассмотрим наиболее известные.

⁹⁶ Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841) – немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

I Основа классификации – активность учащегося в процессе обучения.

Группы методов обучения:

а) пассивные методы обучения (лекция, рассказ учителя, просмотр видеофильма и др.);

б) активные (лабораторные работы, практикумы, контрольные работы и др.)

II Основа классификации – последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения:

- методы приобретения знаний (лекции, работа с научными публикациями, просмотр и анализ видеоматериалов и др.);

- методы формирования умений и навыков (упражнения, самостоятельная работа, выполнение творческих заданий и др.);

- методы применения знаний (практикумы, выполнение проектных заданий; курсовых и дипломных работ);

- методы закрепления знаний (конференции, работа со специализированными компьютерными программами и др.);

- методы контроля и проверки знаний, умений, навыков (тестирование, контрольные работы, зачеты, экзамены).

III Основа классификации – источник знаний.

Таких источников три:

- слово (*словесные методы обучения*: «устное слово» – методы обучения: рассказ, лекция, беседа; «письменное слово» – методы обучения: работа с книгой, с Интернет-материалами и др.);

- наглядность (*наглядные методы обучения* – экскурсии, просмотр видеофильмов и др.);

- практика (*практические методы обучения* – лабораторные работы, практикумы и др.).

V Основа классификации – характер познавательной деятельности обучающегося, уровень его самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения.

В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный метод;
- репродуктивный метод;
- проблемный метод;
- частично-поисковый (эвристический) метод;
- исследовательский метод.

Заметим: сложнее всего реализовать эвристический метод обучения, который выражается в следующих характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- педагог организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- учащиеся под руководством педагога самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Но все мы прекрасно понимаем, что *выбор методов обучения зависит:*

- от ведущих установок дидактики в конкретном историческом временном интервале;
- от особенностей содержания и методов конкретной науки и изучаемого учебного предмета, модуля, темы;
- от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- от цели, задач и содержания материала конкретного учебного занятия;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- от возрастных особенностей студентов; от уровня их реальных познавательных возможностей;
- от уровня подготовленности студентов (образованности, воспитанности и развития);
- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;

– от возможностей и особенности преподавателя, уровня его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных и профессиональных качеств.

Вполне понятно, что, например, когда на передний план выдвигается задача приобретения учащимися новых знаний, педагог решает вопрос, будет ли он в данном случае сам излагать эти знания или организует их приобретение учащимися путем самостоятельной работы – в первом случае может понадобиться подготовка студентов к слушанию педагога, и тогда он дает студентам задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе изложения педагог может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). При этом, излагая новое, он систематически обращается и к тому материалу, который учащиеся получили в предварительной самостоятельной работе.

Итак, пока еще раз остановимся на такой болезненной проблеме как определение того, что назвать традиционными, а что современными педагогическими технологиями. Термин *традиционное обучение* (возьмем за правило периодически употреблять словосочетание со словом *технологии*) подразумевает, прежде всего, организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Яном Амосом Коменским (см. выше).

Признаками традиционной [классно-урочной]⁹⁷ технологии являются:

⁹⁷ Несмотря на то, что наше пособие говорит о педагогике высшей школы, позволим себе напомнить о различных положениях общего образования, поскольку часть их наложило свой отпечаток и на сферу наших интересов.

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют группу, которая сохраняется в основном постоянный состав на весь период обучения;

- группа работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию;

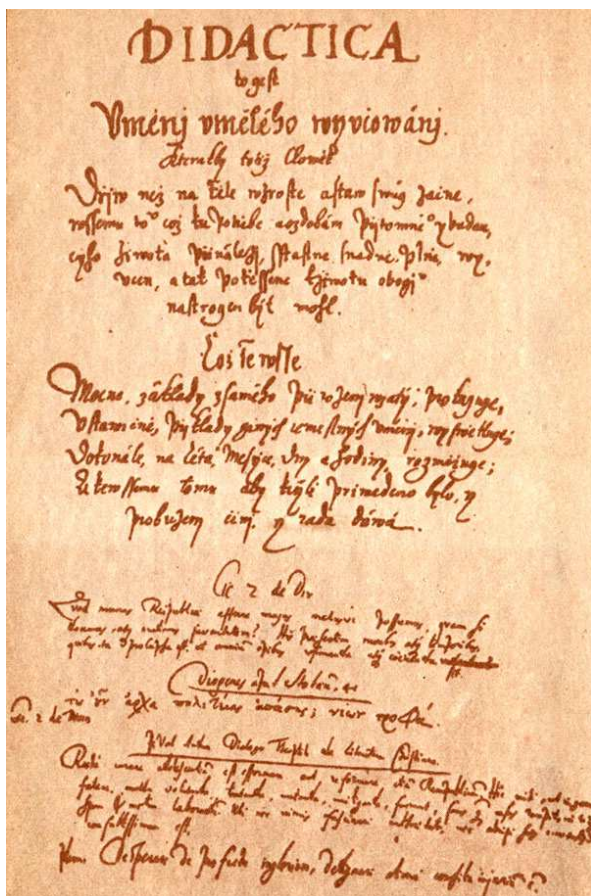
- основной единицей занятий является урок;

- урок посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся группы работают над одним и тем же материалом;

- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перерывы между уроками – обязательные и всем известные атрибуты классно-урочной системы.

Цели традиционного обучения представляют воспитание личности с заданными свойствами. По содержанию цели ориентированы преимущественно на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие личности.



Рукописная страница гениального труда Коменского, который мы сейчас называем «Великая дидактика»

Традиционная технология представляет собой авторитарную педагогику требований, учење полагается слабо связанным с внутренней жизнью учащегося, с его запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Процесс обучения, как

деятельность, в традиционном понимании характеризуется отсутствием самостоятельности, слабой мотивацией учебного труда. В таких условиях этап реализации учебных целей превращается в труд «из-под палки» со всеми его негативными последствиями. Да, когда напишешь эти уже давно нам навязанные истины, становится страшно – ведь и автор, и многие из тех, кто, вероятно, старше наших будущих магистров, учился-то, вроде, в традиционной школе, в традиционном вузе, однако стал человеком, чего-то добился в жизни, творил и созидал, создавал новое и совсем не страдал от того, что учился именно в русле традиционной технологии...

Таблица 1

Положительное и отрицательное в традиционной технологии обучения

Положительные стороны	Отрицательные стороны
<p>Систематический характер обучения</p> <p>Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала</p> <p>Организационная четкость</p> <p>Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя</p> <p>Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении</p>	<p>Шаблонное построение, однообразие</p> <p>Нерациональное распределение времени урока</p> <p>На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания</p> <p>Учащиеся изолируются от общения друг с другом</p> <p>Отсутствие самостоятельности</p> <p>Пассивность или видимость активности учащихся</p>

	<p>Слабая речевая деятельность (среднее время говорения учащегося 2 минуты в день)</p> <p>Слабая обратная связь</p> <p>Усредненный подход, отсутствие индивидуального обучения</p>
--	--

Жизнь не стоит на месте, и сегодня, оглянувшись назад, можно говорить и о том, что пробило дорогу в образовании, несмотря на тысячи объективных препятствий.

Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса. Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового, вполне способна на осознанный и ответственный, а, главное, собственный, выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение таких качеств личности и становится здесь главной целью воспитания и обучения в отличие от формализованной передачи подопечному знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие целей личностно-ориентированных технологий заключается в точной, строгой ориентации на свойства личности, ее формирование, на ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. Данные технологии ищут методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучающегося – в ход идут и средства психодиагностики, изменяются отношения и организация

деятельности, применяются самые разнообразные средства методы и формы обучения, перестраивается содержание образования. Эти технологии противопоставляют обезличенному и обездушенному подходу атмосферу любви, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности учащегося. Примером личностно-ориентированных технологий является педагогика сотрудничества.

Сотрудничество – идея совместной развивающей деятельности педагога и обучающихся, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. В концепции педагогики сотрудничества учащийся – субъект учебной деятельности. И оба субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытными, и ни один из них не должен стоять над другим. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Суть такого индивидуального подхода в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к обучающемуся, а от него к учебному предмету, дисциплине, идти от тех возможностей, которыми располагает учащийся, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Личностный подход включает в себя, как одну из важнейших задач, формирование у обучающихся положительной Я-концепции. Кроме того, педагогика сотрудничества предполагает явное выдвижение вперед идей компетентного управления, сотрудничества с социумом, родными учащимися, влияния на общественные и государственные социальные институты. Обобщенно: педагогика сотрудничества основной упор делает

на воспитании *партнерских отношений* и предполагает соблюдение ряда принципов:

- *обучение без принуждения* – учащийся сам принимает решения относительно своего учебного процесса (когда и как он будет решать задачи);
- *отсутствие негативных оценок*;
- *идея свободного выбора* – учащийся сам решает, какую задачу ему решать и в каком количестве, а также может самостоятельно создать задачу, которую ему интересно решать);
- *идея опережения* – учащийся знакомится с темами уроков, опережающих его текущую подготовку;
- *идея крупных блоков* – учебный процесс состоит не из отдельных уроков или тренингов, а из блоков «погружения» в разные темы;
- *идея соответствующей формы* – каждое занятие по форме реализуется в соответствии с выбранной тематикой;
- *интеллектуальный фон класса/группы* – совместная деятельность в учебном процессе и за его рамками – посещение музеев, проведение досуга и т. д.

Идейным вдохновителем педагогики сотрудничества являлся Симон Львович Соловейчик⁹⁸. Основные положения педагогики сотрудничества:

- обучение в зоне ближайшего развития;
- учение без принуждения;
- набор ключевых слов, знаков, расположенных в виде опорной схемы, для исключения зубрежки материала;
- идея опережения;
- идея крупных блоков;
- идея свободы выбора;

⁹⁸ **Симон Львович Соловейчик** (1930-1996) – советский и российский публицист и журналист, теоретик педагогики.

- идея диалогического размышления;
- идея интеллектуального фона;
- идея совместной деятельности;
- идея добровольности в досуговой деятельности

и т.д.⁹⁹

Конечно, вам понятно, что речь идет о школе, но педагогика сотрудничества не обходит и высшие учебные заведения.



С.А. Соловейчик

В проекте «Мобильная распределенная платформа коллективного обучения и контроля знаний» (Mobile grid Platform for STEM subjects social learning and knowledge measurement, MoPS) Иркутского государственного технического университета разработана модель, позволяющая учи-

⁹⁹ Соловейчик С.А. Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. - М.: Дет. лит., 2001.

тивать принципы педагогики сотрудничества, а также предложены инструментальные средства ее поддержки.

Принцип функционирования

В основе MoPS лежит принцип социальной сети, когда учащиеся объединяются между собой посредством «дружеских» связей. Студенты получают список задач, которые были сформулированы друзьями; выбирают интересные им; решают и комментируют; пересылают их своим друзьям; формулируют новые задачи; пересылают сообщения; получают за каждый вид деятельности оценку-рейтинг. Преподаватель в такой модели выступает в роли обучающегося, формулирует задачи и решает их, устанавливает партнерские связи и направляет ход учебного процесса.

Задача включает набор теоретических и контролируемых заданий следующих типов:

- *теория*;
- *задания с автоматической проверкой* – тестовые задания, которые автоматически проверяются при получении ответов от «друзей»;
- *задания с ручной проверкой* – используются для заданий на написание сочинений, рефератов, решение математических и физических задач, в которых важно проверить порядок решения.

При формулировании задачи и ответа можно использовать различные формы представления информации. Например, автор может записать на камеру мобильного устройства видеоролик химической реакции и предложить написать уравнение для нее. Доступность и многообразие способов оформления задачи и ответов развивают творческие способности учащихся: можно «нарисовать» задачу, сделать мультфильм или сфотографировать то, что является предметом задачи. При этом формулирующий задачу может ориентироваться на индивидуальные качества товарищей: в случае, если студенты имеют дефекты зрения, задача будет представлена в виде аудиофайла, а если задача ориентирована на развитие моторных навыков, то можно предложить видеоролик – подложку для написания букв.

Список «друзей», которым будет разослана задача, формируется случайным образом с учетом их активности в платформе и величины рейтинга. Для первоначальной оценки качества задачи предусмотрен процесс валидации – аналог экспертизы тестовых заданий при обычном тестировании, но при этом введены формальные критерии, при выполнении которых задача признается валидной.

Классический контроль знаний осуществляется в форме экзаменов, контрольных и курсовых работ, тестов и пр. для оценки компетенций обучаемого в предметной области, но часто важен не уровень знаний каждого отдельного учащегося, а совокупная оценка знаний, умений и навыков всех членов *образовательного сообщества*. Данный подход не позволяет выдавать индивидуальные документы об образовании как свидетельство полученных знаний, но гарантирует, что учащиеся при должном уровне знаний в коллективе смогут решать поставленные перед ними задачи. В платформе MoPS имеются средства контроля знаний в сообществах с учетом принципа отсутствия отрицательных оценок.

Для индивидуального контроля знаний учащегося в MoPS предусмотрена система расчета рейтинга. Первоначальный рейтинг слушателя равен нулю и увеличивается, если им была сформулирована валидная задача, которую решают друзья, или был дан правильный ответ на задачу. При решении задачи слушатель оценивает качество представленной задачи, выставляя ей балл от 0 до 5. Чем выше оценили сформулированную задачу, тем выше поднимается рейтинг ее создателя. Рейтинг уменьшается, если слушатель неправильно решил задачу или долго не решал присланные ему задачи. Рейтинг можно пересчитать по общей деятельности участника в сети и по отдельной теме. Все рейтинги, включая преподавательский, публичны, что должно положительно сказаться на качестве работы преподавателя и мотивировать его активность в процессе обучения.

Оценка знаний сообщества представляет собой интегрированный показатель, отражающий коллективный уровень владения некоторой предметной областью. В качестве опосредованных критериев оценки знаний служат статисти-

ческие характеристики: общее число задач, решенных сообществом, среднее число правильно решенных задач каждым из участников, число сформулированных задач, число задач, принятых для решения, и др.



В.Ф. Шамалов

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Принцип активности в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальных норм. Собственно, любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, но в некоторых технологиях

эти средства представляют собой главную идею эффективности результатов. К таким можно отнести *игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии*, системы *В.Ф.Шаталова*¹⁰⁰, *Е.Н.Ильина*¹⁰¹ и др.



Е.Н. Ильин

¹⁰⁰ **Виктор Федорович Шаталов** (род. 1927) – российский и украинский педагог-новатор. Народный учитель СССР (1990). Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом.

¹⁰¹ **Ильин Евгений Николаевич** (род. 1929) – учитель литературы 307-й, затем 516-й средней школы Ленинграда (С.-Петербурга). В 1960-70-х годах разработал оригинальную концепцию преподавания литературы на основе педагогического общения. Система Ильина стала одной из составляющих педагогики сотрудничества.

Игровые технологии. Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека. Игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации. Игра, являясь развлечением, способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в моделирование типов человеческих отношений и проявлений их в труде. Реализация игровых приемов и ситуаций происходит так:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи – учебная деятельность подчиняется правилам игры – учебный материал используется в качестве ее средства – в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую – успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависит от понимания педагогом функций педагогических игр¹⁰².

Проблемное обучение. Проблемное обучение – это организация учебных занятий, которая предполагает создание [под руководством педагога] проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность

¹⁰² Автор данного пособия специально занимался вопросом использования интеллектуальных игры в учебном процессе вуза.

учащихся по их разрешению, в результате чего, собственно, и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, компетенциями и развитие мыслительных способностей студентов. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Джона Дьюи (см. выше), который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века. В СССР они тоже применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены.

Проблемное обучение представляет собой точно определенную последовательность процедур, включающих:

- *постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации;*
- *осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний;*
- *применение данных способов для решения конкретных систем задач.*

Мы уже употребляли словосочетание *проблемная ситуация* – поясним еще раз: *проблемная ситуация* – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием

между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. Если говорить о концепции, теории проблемного обучения, то отметим, что они провозглашают идею необходимости *стимуляции творческой деятельности учащегося и оказания ему помощи в процессе исследовательской деятельности, кроме того, должны быть определены и способы реализации – через формирование и изложение учебного материала специальным образом.* Другими словами, важно: *использование творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации за счет познавательного интереса и, в конечном счете, всей их познавательной деятельности.*

Отметим следующие основные психологические условия для успешного применения проблемного обучения:

- ✓ проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний;

- ✓ быть понятными/доступными для учащихся;

- ✓ должны стимулировать познавательную деятельность и активность;

- ✓ задания должны быть такими, чтобы учащийся не мог выполнить их опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Отсюда: *проблемные методы – методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.*

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую и педагогическую.* Первая касается деятельности обучаемых, вторая представляет саму организацию учебного процесса. Педагог создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск

решения. Таким образом, учащийся становится в позицию субъекта своего обучения, и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления здесь в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подходов.

Предполагаем, что *технология проблемного обучения* может иметь такую структуру:

I этап – постановка педагогической проблемной ситуации, направление студентов на восприятие ее проявления, организация появления у них вопроса, необходимости реакции на внешние раздражители;

II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него – осознание сущности противоречия – формулировка неизвестного. На этом этапе педагог оказывает [дозированную] помощь задает наводящие вопросы и т.д.;

III этап – поиск решения проблемы, выхода из противоречия. Совместно с преподавателем или самостоятельно студенты выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. Педагог оказывает необходимую помощь (скажем так – в *зоне ближайшего развития*¹⁰³);

¹⁰³ **Зона ближайшего развития (ЗБР)** – теоретический конструкт, введенный Львом Выготским в начале 1932-1934 гг. для характеристики связи между обучением и психическим развитием ребенка. «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, то есть тем, что только созревает». Согласно Выготскому, ЗБР определяется содержанием

IV этап – появление идеи решения, переход к решению, разработка, образование нового понимания в сознании студентов;

V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

В зависимости от того, какие и сколько этапов будет прослеживаться в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения:

➤ *первый уровень* технологии проблемного обучения характеризуется тем, что педагог ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски студентов;

➤ *второй уровень* отличается тем, что у студентов воспитывается способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а преподаватель только указывает на нее, не формулируя конечного результата;

➤ *на третьем уровне* педагог не указывает на проблему – студент должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и проанализировать возможности и способы ее решения. В итоге должна проявиться способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, видеть проблему, находить правильный ответ.

Если педагог чувствует, что студенты затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести студентов на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но способен решить в совместной со взрослым деятельности.

Вообще, как вы, вероятно, заметили, при организации проблемного обучения роль педагога меняется. Но для нас важнее, что в условиях переходов на новые стандарты, технологии проблемного обучения готовят студентов к самоуправлению и позволяет:

- определять проблему в различных ситуациях, принимать ответственное решение, оценивать последствия своего решения;

- ставить цель собственной деятельности, определять условия для ее реализации, планировать и организовывать процесс достижения, то есть разрабатывать свои технологии, адекватные конкретным задачам;

- осуществлять рефлексии и самооценку, оценку деятельности и ее результатов;

- выбирать для себя нормы деятельности и поведения, адекватные ситуации.

А теперь о задачах – проблемное обучение многофункционально и решает, по нашему мнению, следующие задачи:

- стимулирует мотивацию учения;
- повышает познавательный интерес;
- формирует самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления;

- развивает творческие способности, креативность;

- формирует убеждения;

- формирует навыки исследовательской деятельности;

- развивает коммуникативные компетенции.

И обязательно стоит заметить: чрезвычайно важной функцией проблемного обучения можно назвать *повышение мотивации студентов, особенно при изучении нового материала* (без мотивации учебная деятельность, как и любая другая, практически невозможна). Проблемное

обучение характеризуется творческой, а не только репродуктивной деятельностью, студенты получают больше возможности самореализоваться в процессе обучения, а постоянная постановка и решение проблемных задач являются более приемлемыми для поддержания неослабевающего интереса и активности. Но все же скажем: *проблемное обучение может наткнуться на препятствия – не всегда можно его применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя – впрочем, это преодолимо!*

Сегодняшний разговор о технологиях обучения не может обойтись без рассмотрения эффективности управления и организации учебного процесса. И начнем мы с **технологии дифференцированного обучения**. Дифференцированное обучение – это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Но сразу определимся (в этом нам поможет таблица) с достоинствами и недостатками данной формы обучения.

Таблица 2

Достоинства и недостатки дифференцированного обучения

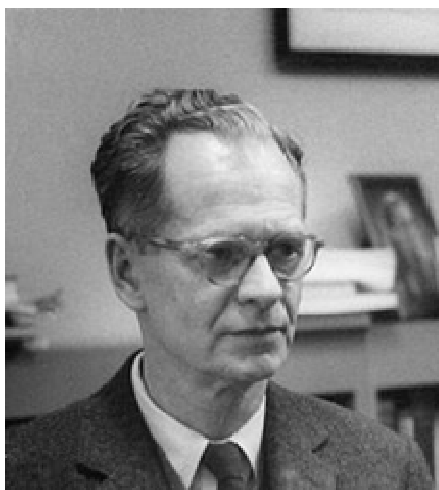
Достоинства	Недостатки
<p>Обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.</p> <p>Исключаются неоправданные и нецелесообразные уравниловка и усреднение.</p> <p>У педагога появляется</p>	<p>Деление по уровню развития не гуманно.</p> <p>Высвечивается социально-экономическое неравенство.</p> <p>Слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними.</p>

<p>возможность помогать слабому уделять внимание сильному.</p> <p>Отсутствие в группе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня преподавания.</p> <p>Появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися.</p> <p>Повышается уровень Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.</p> <p>Повышается уровень мотивации.</p> <p>В группе, где собраны одинаковые дети, учащемуся легче учиться.</p>	<p>Перевод в слабые группы воспринимается как унижение их достоинства.</p> <p>Понижается уровень Я-концепции: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс, в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальности своей слабости.</p> <p>Понижается уровень мотивации учения в слабых группах.</p> <p>Перекомплектование разрушает классные коллективы.</p>
---	--

Технология программированного обучения.
 Программированное обучение – метод, выдвинутый профессором Б.Ф. Скиннером¹⁰⁴ в 1954 г. и получивший бурное развитие в ряде европейских стран и в США. В нашей стране разработкой отдельных поло-

¹⁰⁴ **Беррес Фредерик Скиннер** (1904-1990) – американский психолог, изобретатель и писатель. Внес огромный вклад в развитие и популяризацию бихевиоризма. Скиннер известен своей теорией оперантного научения.

жений его концепции занимались П.Я. Гальперин¹⁰⁵, Л.Н.Ланда¹⁰⁶ и другие. Считается, что элементы программированного обучения встречались уже в древние времена. Их использовали Сократ и Платон, их обнаруживают в работах И.Ф. Гербарта и даже Дж. Дьюи. В Советском Союзе элементы программированного обучения применялись в работе Центрального института труда.



Б.Ф. Скиннер

Концепция программированного обучения заключается в стремлении повысить эффективность *управления* процессом обучения на базе кибернетического

¹⁰⁵ **Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) – выдающийся советский психолог. Ввел в деятельность психологию систематическую разработку ориентировки к будущему действию и создал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

¹⁰⁶ **Лев Наумович Ланда** (1927-1999) – известный отечественный психолог, занимался теорией и практикой программированного обучения.

подхода. Программированное обучение подразумевает работу обучающегося по некой программе, в процессе выполнения которой он и овладевает знаниями. *Роль преподавателя сводится к отслеживанию психологического состояния слушателя и эффективности поэтапного освоения им учебного материала, и, при необходимости, регулированию программных действий.* В соответствии с этим были разработаны различные схемы, алгоритмы программированного обучения – *прямолинейная, разветвленная, смешанная* и другие, которые могут быть реализованы с использованием компьютеров, программированных учебников, методических материалов. *Дидактические основы программированного обучения: последовательность; доступность; систематичность; самостоятельность.*

Разработав концепцию программированного обучения, Скиннер заложил в нее следующие принципы:

➤ *малых шагов* – учебный материал делится на малые части (порции), чтобы учащимся не нужно было затрачивать много усилий для их овладения;

➤ *низкого уровня трудности порций* – уровень трудности каждой порции учебного материала должен быть достаточно низким, чтобы обеспечить правильность ответов на большинство вопросов. Благодаря этому обучающийся постоянно получает положительное подкрепление при работе с обучающей программой. По Скиннеру, доля ошибочных ответов учащегося не должна превышать 5%;

➤ *открытых вопросов* – Скиннер рекомендовал использовать для проверки усвоения порций вопросы открытого типа (ввод текста), а не выбор из множества готовых вариантов ответа, утверждая при этом, что «даже энергичное исправление ошибочного ответа и подкрепление правильного не предотвращают возникновение словесных и предметных ассоциаций, рождающихся при чтении ошибочных ответов»;

➤ *немедленного подтверждения правильности ответа* – после ответа на поставленный вопрос учащийся имеет возможность проверить правильность ответа – если ответ окажется неверным, учащийся принимает этот факт к сведению и переходит к следующей порции, как и в случае верного ответа;

➤ *индивидуализации темпа учения* – учащийся работает в оптимальном для себя темпе;

➤ *дифференцированного закрепления знаний* – каждое обобщение повторяется в различных контекстах несколько раз и иллюстрируется тщательно подобранными примерами;

➤ *единообразного хода инструментального учения* – не делается никаких попыток дифференцированного подхода в зависимости от способностей и склонностей учащихся. Вся разница между учащимися будет выражаться лишь продолжительностью прохождения программ. К концу программы они все равно придут одним и тем же путем.

Работа над теорией и практикой программированного обучения привела к появлению нового подхода, разработанного Н.Кроудером¹⁰⁷ в 1960 году – *введение индивидуальных путей прохождения учебного материала*. Путь для каждого учащегося определяет сама программа в процессе обучения, основываясь на ответах учащихся. Н. Кроудер предложил следующие принципы:

➤ *сложность порций поверхностного уровня и их упрощение при углублении* – учебный материал выдается обучаемому сравнительно большими порциями и ставятся достаточно трудные вопросы. Если учащийся не способен справиться с такой подачей материала (что

¹⁰⁷ **Норман Аллисон Кроудер** (1921-1998) – американский ученый, педагог, изобретатель разветвленного алгоритма программированного обучения.

определяется по неправильному ответу), то он переходит к порции более глубокого уровня, которая проще;

➤ *использование закрытых вопросов* – в каждой порции учащемуся предлагается ответить на вопрос, выбрав один из вариантов ответа. Только один вариант ответа является правильным и ведет к следующей порции того же уровня. Неправильные ответы пересылают ученика в порции более глубокого уровня, в которых подробнее объясняется («разжевывается») тот же материал;

➤ *наличие разъяснений по каждому варианту ответа* – если учащийся выбирает неправильный ответ, программа объясняет ему, в чем он ошибся, перед тем, как перейти к следующей порции. Если он выбрал правильный ответ, программа поясняет правильность этого ответа перед тем, как перейти к следующей порции;

➤ *дифференцированный ход инструментального учения* – разные учащиеся пройдут обучение различными путями.

Тогда же, в конце 50-х годов прошлого века Г. Паском¹⁰⁸ были предложены идеи *адаптивного обучения*, когда обучающая программа поддерживает оптимальный уровень трудности изучаемого материала индивидуально для каждого обучаемого, автоматически адаптируясь к человеку.

Если говорить в целом, то программированное обучение можно рассматривать как попытку *формализации процесса обучения с максимально возможным устранением субъективного фактора непосредственного общения между преподавателем и обучающимся*. Сегодня считается, что этот подход не оправдал себя – его использование показало, что процесс обучения не может быть полностью автоматизирован, да и роль преподавателя и общение с

¹⁰⁸ **Гордон Паск** (1928-1996) – английский ученый, исследователь, специалист в области психологии и кибернетики.

ним учащегося в процессе обучения остаются приоритетными. Тем не менее, сегодняшнее развитие компьютерных технологий и практики дистанционного обучения значительно повышает роль программированного обучения в образовательной практике.

Технологии модульного обучения. Модульное обучение – способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Сущность такого обучения в том, что содержание структурируется в *автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желания их двигаться по индивидуальной траектории обучения по учебному курсу.* Самы модули формируются как структурная единица учебного плана по специальности, в виде набора разделов из различных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой. Отметки выставляются за модули.

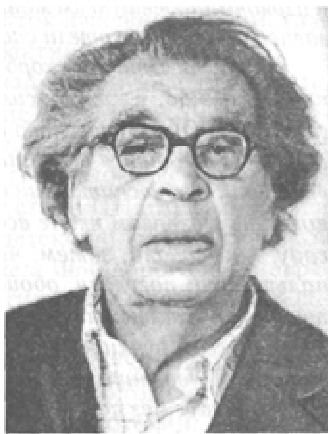
Новосибирский гуманитарный институт, где несколько лет работал автор, уже более двадцати лет использовал любопытную разновидность модульного обучения – **технология проблемно-модульного обучения**, где каждый обучающийся получает возможность работать с так называемым проблемно-модульным курсом по дисциплине, включающим в себя как теоретический материал вместе с программой, вопросами к экзаменам/зачетам, тестами и пр., еще и практическую часть, разделенную по темам, с контрольными вопросами задачами и схемами-позициями, помогающими продвигаться в обучении, вспоминать изученное, повторять материал, готовится к ответам.



Л.С. Выготский

Технологии развивающего обучения. Под развивающим обучением понимается активно-деятельностный способ (тип) обучения, заменяющий сегодня объяснительно-иллюстративный способ. На первый план в учебно-воспитательной работе выдвигается становление личности обучающегося как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума и направлено на развитие всей совокупности качеств личности. При таком обучении педагогические воздействия *опережают, стимулируют, направляют* и *ускоряют* развитие наследственных данных индивида. В данной технологии обучающийся – активный, полноценный субъект деятельности – учащийся сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творческим путем их достигает. Добавим: данная технология предполагает коллективную

мыследеятельность, диалог-полилог, деловое общение обучающихся. Л.С. Выготский¹⁰⁹ еще в начале 30-х годов прошлого века выдвинул идею *обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как его основную цель*. Согласно этой гипотезе, *знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся*. Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (П.Я. Гальперин и др.). В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.



Д. Б. Эльконин

¹⁰⁹ **Лев Семенович Выготский** (1896-1934) - выдающийся советский психолог, основатель исследовательской традиции, названной в критических работах 1930-х годов «культурно-исторической теорией» в психологии.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи была предпринята Л.В. Занковым¹¹⁰, который в 50-60-х годах XX века разработал систему интенсивного всестороннего развития [для начальной школы]. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику. Это произошло лишь после 1985 года. В системе Л.В. Занкова урок имеет гибкую структуру, включающую дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, дидактические игры, интенсивную самостоятельную деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Данная система направлена на развитие у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически. Понятно, что речь идет о школе, однако многие идеи Занкова заставляют задумываться и об их возможном применении в высшей школе. Несколько иное направление развивающего обучения тогда же было разработано Д.Б. Элькониным¹¹¹ и В.В. Давыдовым¹¹² и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на *развитие интеллектуальных способностей ребенка*. Развивающее обучение в системе Эльконина-Давыдова должно формировать у школьников теоретическое мышление, то есть должно быть ориентировано не только на запоминание фактов, но и на

¹¹⁰ **Леонид Владимирович Занков** (1901-1977) – советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии.

¹¹¹ **Даниил Борисович Эльконин** (1904-1984) – советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии.

¹¹² **Василий Васильевич Давыдов** (1930-1998) – известный советский педагог и психолог.

понимание отношений и причинно-следственных связей между ними. Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, явления, понятия, умение проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи. На этом в системе Эльконина-Давыдова построены логика и содержание учебных предметов и организация учебного процесса, в основе которого должна лежать теория формирования учебной деятельности и ее субъекта. В данном случае ученик усваивает не столько знания вообще, а *учится учиться* в процессе формирования универсальных учебных действий, развития теоретического мышления, аналитических способностей, логики научного познания от абстрактного к конкретному. Сам термин *развивающее обучение* обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он быстро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление очень разнообразно и может считаться неким обобщением.

В условиях современных образовательных реформ особое значение приобретает инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств, охватывающих все стороны учебно-воспитательного процесса: формы организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную и воспитательную, организационно-управленческую деятельность. Идеи Эльконина и Давыдова достаточно легко экстраполируются на концепции обучения в современном вузе.



В. В. Давыдов

Вопросы и задания по материалам Темы 8

1. Что представляют собой технологии в педагогике?
2. Расскажите об истоках применения технологий в педагогике.
3. Дайте представление о сущности, структуре и основных классификациях педагогических технологий.
4. Подготовьте сообщения об одной из традиционных или современных технологий обучения (по выбору).
5. Подготовьте сообщения о жизни и деятельности авторов педагогических технологий (по выбору).

Тема 9. Инновационные педагогические технологии в современном высшем учебном заведении

Технологии интерактивного обучения.

Проектные технологии.

Развивающее обучение в новых аспектах.

Использование компьютерных технологий в высшей школе в качестве инновационных технологий обучения.

Выше шел разговор об основных технологиях обучения в аспектах их традиций и современного применения в вузах. Теперь поговорим о том, что мы иногда называем инновационными технологиями, хотя, заметим, использовали, разрабатывали, применяли уже очень давно... Отдельный разговор о них не случаен – новые образовательные стандарты официально и настоятельно требуют их применения.

Итак, к **инновационным технологиям обучения** сегодня часто относят: *интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии.*

Интерактивные технологии обучения. В нашей родственной науке – педагогической психологии *интерактивным* называется обучение, основывающееся на психологии человеческих взаимоотношений. Технологии интерактивного обучения, таким образом, могут рассматриваться как способ усвоения знаний, формирования умений, навыков, компетенций в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и обучаемого, а также обучаемых между собой как субъектов учебной деятельности. Суть в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, и это прежде всего, на творческое, креативное, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется так, что студенты учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные

проблемы на основе анализа различных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации.

В интерактивных технологиях обучения меняются роли: *обучающего (вместо роли информатора – роль организатора, своего рода менеджера) и обучаемого (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), и роль информации (информация здесь не цель, а средство для освоения действий и операций).*

Можно отметить, что технологии интерактивного обучения делятся на *неимитационные* и *имитационные*. В основу этого деления положен признак воссоздания (имитации) контекста профессиональной деятельности, ее модельной представленности в обучении.

Неимитационные технологии не предполагают построения моделей изучаемого явления или деятельности.

В основе *имитационной технологии* лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, то есть воспроизведение [в условиях обучения] в той или иной мере адекватности процессов, происходящих в реальности, в жизни.

Теперь, и это главное, о формах и методах технологий интерактивного обучения – о том, о чем идут споры, ибо составить какую-либо классификацию методов, форм, средств интерактивного обучения пока не представляется возможным из-за разных взглядов на понимание интерактивности в обучении.

Проблемная лекция предполагает постановку проблемы, создание проблемной ситуации и их последующее разрешение. В проблемной лекции моделируются противоречия реальности через их выражение в теоретических концепциях. *Главная цель такой лекции – приобретение знаний учащимися при непосредственном участии в этом.* Среди смоделированных проблем могут быть

научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала данной конкретной дисциплины. Постановка проблемы побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, к самостоятельному поиску ответа на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых.

Семинар – диспут предполагает *коллективное обсуждение* какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар – диспут проводится в форме диалогического/полилогического общения его участников. Он предполагает высокую умственную/познавательную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли.

Учебная дискуссия – один из методов проблемного интерактивного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предлагаются альтернативные ответы. С целью вовлечения в дискуссию всех присутствующих целесообразно использовать методiku *кооперативного обучения (учебного сотрудничества)*. Эта методика основывается на взаимном обучении при совместной работе учащихся в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: учащиеся объединяют свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнять общее задание или достичь общей цели (см. выше о технологиях сотрудничества). Методика работы группы при учебном сотрудничестве может быть следующей:

- постановка проблемы;
- формирование малых групп (микрогрупп по 5-6 человек), распределение ролей, пояснение преподавателя об ожидаемом участии в дискуссии;

- обсуждение проблемы в микрогруппах;
- представление результатов обсуждения перед всей учебной группой;
- продолжение обсуждения и подведение итогов.

«Мозговой штурм» ставит своей целью сбор как можно большего количества идей, освобождение учащихся от инерции мышления, активизацию творческого мышления, преодоление привычного хода мыслей при решении поставленной проблемы. «Мозговой штурм» позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в учебной группе. Основные принципы и правила этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей и поощрение всевозможных идей, даже шуточных и совершенно фантастических.

Дидактическая игра выступает важным педагогическим средством активизации процесса обучения в профессиональной школе. В процессе дидактической игры обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной (например, педагогической, деятельности. В результате происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. Методика проведения дидактической игры может представляться такой: *вовлечение в дидактическую игру, игровое освоение профессиональной деятельности, моделирование, целостное освоение профессиональных навыков, умений, действий, компетенций.*

Стажировка с выполнением должностной роли – активный метод обучения, при котором «моделью» выступает сфера профессиональной деятельности или сама деятельность, а имитация затрагивает, в основном, исполнение роли (должности). Главное условие стажировки – выполнение [под контролем педагога, специалиста-профессионала] опреде-

ленных действий в *реальных* производственных условиях.

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных профессиональных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами. Здесь имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности, а в качестве «модели» выступает само техническое средство (тренажеры, приборы и т.д.).

Игровое проектирование является практическим занятием, в ходе которого разрабатываются конструкторские, технологические, социальные и другие виды проектов в игровых условиях, максимально воссоздающие реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, от каждого знания технологии процесса проектирования, а с другой – умения вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов. Данный интерактивный метод, по сути, является переходным к тому, о чем мы сейчас скажем ниже.

Технологии проектного обучения. Конечно, строго говоря, совершенно инновационными их называть тоже нельзя... *Игровое* проектирование может перейти в *реальное* проектирование, если его результатом, скажем, будет решение конкретной практической проблемы, а сам процесс будет перенесен в условия действующей организации, предприятия, компании и т.д. Например, работа по заказу банка, работа в отделах кадров, изготовление товаров и услуг, относящихся к сфере профессиональной деятельности обучаемых. *Технология проектного обучения – гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и*

физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового. Результатом проектной деятельности являются учебные творческие проекты, выполнение которых осуществляется, в основном, так:

- выбор и обоснование темы проекта, историческая справка по проблеме проекта, генерирование и развитие идей, построение опорных схем размышления;
- описание этапов конструирования объекта;
- выбор материала для объекта, дизайн-анализ;
- технологическая последовательность [изготовления изделия], графические материалы;
- подбор инструментов, оборудования и организации рабочего места;
- охрана труда и техника безопасности при выполнении работ;
- экономическое и экологическое обоснование проекта и его реклама;
- использование научной литературы, интернет-сайтов;
- приложение (эскизы, схемы, технологическая документация, компьютерная презентация).

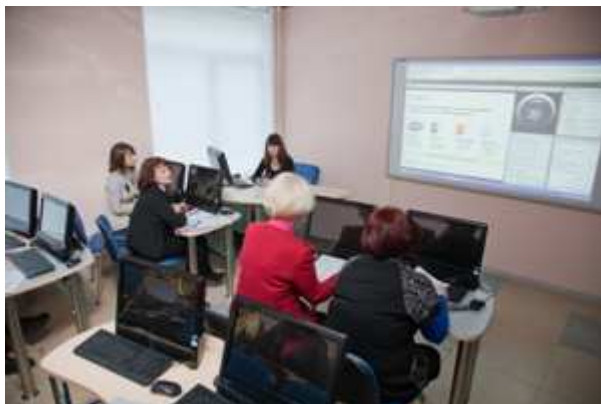
К проекту можно предъявить такие требования, как технологичность, экономичность, экологичность, безопасность, эргономичность, эстетичность и др. Технология проектного обучения, как мы полагаем, способствует созданию педагогических условий для развития креативных способностей и качеств личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Компьютерные технологии (IT-технологии). Компьютерные технологии обучения – это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации обучающемуся посредством компьютера. В настоящее

время наибольшее распространение получили направления, где компьютер является:

- средством предоставления учебного материала с целью передачи знаний;
- средством информационной поддержки учебного процесса – дополнительный источник информации;
- средством для определения уровня знаний и контроля за усвоением учебного материала – тестирование и т.д.;
- универсальным тренажером для приобретения навыков практического применения знаний;
- средством для проведения учебных экспериментов и деловых игр по изучаемой дисциплине;
- одним из важнейших элементов будущей профессиональной деятельности обучаемого.

Во многих [отраслевых, профессиональных] учебных заведениях сегодня разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и автоматизированные системы по различным учебным дисциплинам, включающие в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих), компьютерные программы, которые управляют процессом обучения. Стало проще: доступность диалогового общения в интерактивных программах, широкое использование графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий, видеофрагментов, аудиоматериалов), что позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшать, оптимизировать ее восприятие и понимание, активное применение мультимедийных технологий. Современное обучение в высшей школе уже невозможно представить без технологий, которые позволяют расширить области применения компьютеров.



Автоматизированная система

Замечательные возможности открывает и *гипертекстовая технология* – совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах, возможность перехода по так называемым гиперссылкам, которые представлены либо в виде специально сформированного текста, либо определенного графического изображения (одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут). Автоматизированные системы, построенные на основе гипертекстовой технологии, обеспечивают лучшую обучаемость не только благодаря наглядности представляемой информации – использование динамического, то есть изменяющегося, гипертекста позволяет провести диагностику обучаемого, а затем автоматически выбрать один из возможных уровней изучения одной и той же темы. Гипертекстовые обучающие системы представляют информацию так, что и сам обучаемый, следуя графическим или текстовым ссылкам, может использовать различные схемы работы с материалом. Применение компьютерных тех-

нологий в образовании способствует реализации следующих педагогических целей:

- развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности;
- реализация социального заказа, обусловленного потребностями современного общества;
- интенсификация образовательного процесса в высшей школе.

Одна из основных целей педагогической деятельности – оказание необходимой помощи учащимся в познании и самоутверждении их, как личности. А в настоящее время это является важным еще и потому, что выпускнику учебного заведения довольно сложно найти работу из-за конкуренции и жесткого отбора. Для того, чтобы получить высокооплачиваемую работу, необходимо иметь соответствующий «багаж» знаний и интересов – развивающее инновационное обучение позволяет подготовить учащихся к профессиональной деятельности вне зависимости от их умственного развития, данный подход помогает в формировании личности учащегося. Сегодня вообще происходит отказ от обучения, ориентированного на «среднего» человека, что предполагает индивидуализацию деятельности преподавателя по отношению к учащемуся. *Развитие у учащихся умения планировать и организовывать свою учебную и трудовую деятельность способствует формированию новых взглядов по отношению к себе.*

Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества обучающегося (и его компетенции в соответствующем наборе), являются своеобразным полигоном, стендом, на котором учащиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

В современном процессе обучения, как мы видим и знаем, используются и традиционные, и инновационные методы обучения. И это, в принципе, неплохо, ибо традиционные технологии обучения не менее действенны, а иногда без них просто не обойтись, а новое достаточно часто еще требует уточнения, подтверждения, конкретизации и пр. Так что лучше, когда традиционные и инновационные технологии обучения находятся в постоянной взаимосвязи и реально дополняют друг друга.

Задания и вопросы по материалам Темы 9

1. По каким принципам происходит деление обучения на традиционное и инновационное?
2. Подготовьте сообщение об одной из инновационных технологий обучения (по выбору).
3. Каковы признаки инновационности технологии обучения, по вашему мнению?
4. В чем, по-вашему, причина такого резкого обращения в нашей парадигме образования к интерактивным формам обучения?
5. Подготовьте сообщения о компьютерных технологиях обучения.
6. Как вы полагаете, с чем связано повторное обращение к методу проектов в современном высшем образовании в конце XX – начале XXI века?

Тема 10. Организация самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов

Понятие о самообразовании и самостоятельной деятельности.

Модели организации самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов.

Требования к организации самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов.

Условия результативной самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов.

Индивидуализация обучения.

В настоящее время проблема организации самообразовательной и самостоятельной деятельности студентов является одной из важнейших в системе высшего образования. В условиях перехода на государственные стандарты новых поколений самостоятельная работа студентов приобрела особое значение в новом образовательном пространстве, стала не просто одной из форм учебного процесса, а, по сути дела, его основой. Требования стандартов предусматривают, что ее объем в общей трудоемкости дисциплины, как правило, должен составлять не менее 50% часов. Изменение соотношения часов аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов в сторону увеличения последней является, с одной стороны, отражением устойчивых мировых тенденций в сфере практики образования европейских стран, участниц Болонского процесса, а с другой, социальным заказом общества. Так, *формирование личности, обладающей высоким уровнем направленности на самообразование и саморазвитие, выступает одним из важнейших предпосылок, обеспечивающих переход к высокотехнологическому информационному обществу, способствующим экономическому и социальному прогрессу, содействующих росту благосостояния и благополучия населения.*

В современных условиях значение самообразовательной деятельности возрастает еще и в связи с постоянным ускорением процесса *устаревания знаний*. Согласно исследованиям, ежегодно происходит обновление 5% теоретических и 20% профессиональных знаний, которыми должен владеть профессионал, а через 3 года происходит *«полуразпад компетентности»*, то есть устаревает 50% информации, которой обладает выпускник вуза. Более того, в рыночных условиях самообразование, выступая одним из основных направлений профессионального роста, является средством, обеспечивающим востребованность и конкурентоспособность выпускника на рынке труда, что позволяет добиться успеха и сделать достойную карьеру.

Возрастание роли и значения самообразовательной деятельности студентов настоятельно требует принципиального пересмотра организации всего учебно-воспитательного процесса в вузе. В его основу должны быть положены такие принципы, подходы и методы, которые направлены на развитие у студентов умения учиться; формирование способностей к саморазвитию и самосовершенствованию, творческое применение полученных знаний в практической деятельности; выработку навыков адаптации к профессиональной деятельности в быстроменяющихся условиях.

Проблемы организации самообразовательной деятельности студентов с целью формирования требуемых компетенций и актуальность ее исследования обусловлены противоречиями между:

- возрастающей потребностью в непрерывном самообразовании студентов и недостаточной проработанностью методологических подходов к организации самообразовательной деятельности будущих выпускников вуза;

- необходимостью модернизации подходов к организации самообразовательной деятельности студентов и существующей традиционной практикой организации учебного процесса;

- современными требованиями к конкурентоспособному развитию личности и недостаточным осознанием роли самообразовательной деятельности для профессионального становления.

Самообразование вообще представляет собой целенаправленную познавательную деятельность, направленную на овладение систематическими знаниями, умениями и навыками в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п., осуществляемую по инициативе самого обучающегося и управляемую им. Основу самообразования составляет непосредственный интерес субъекта, который находится в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. Процесс самообразования связывается, прежде всего, с профессиональной деятельностью обучаемого. Профессиональное самообразование позволяет сформировать индивидуальный стиль деятельности, способствует осмыслению имеющегося опыта и собственного уровня самостоятельности, выступает средством самопознания и самосовершенствования. Следовательно, самообразование можно рассматривать как феномен самостоятельности личности, в основе которого лежит самостоятельная работа индивидуума.

В настоящее время можно выделить два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов:

- увеличение доли аудиторной самостоятельной работы студентов в общем объеме аудиторных занятий;
- рост внеаудиторной самостоятельной работы студентов, направленной на повышение активности студентов и обеспечение каждому обучаемому индивидуальной траектории обучения.

Эти подходы связаны с необходимостью разработки различных методик обучения и внедрения новых форм организации занятий, направленных на обеспечение самостоятельности студентов и, как следствие, повышения качества профессиональной подготовки.

Самостоятельная работа студентов – один из видов познавательной деятельности, задачей которого является общеобразовательная и/или специальная подготовка студентов, осуществляемая как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Она направлена на достижение индивидуально-личностного результата, находящегося в зоне потенциального развития индивидуума, но не ниже базового уровня, предусмотренного образовательными стандартами. Регулярное привлечение студентов к самостоятельной деятельности способствует формированию потребности в самообразовании как целенаправленном и самоуправляемом познавательном процессе.

Методологическую основу самостоятельной работы и самообразования составляет, естественно, деятельностный подход, поэтому вполне логично *аудиторную самостоятельную работу студентов* по какой-либо дисциплине, выполняемую под непосредственным руководством педагога и по его заданию, считать *первым репродуктивным уровнем* самообразовательной деятельности, *внеаудиторную самостоятельную работу* студентов, выполняемую во внеаудиторное время по заданию и при методическом обеспечении преподавателя, но без его непосредственного участия, можно считать *вторым репродуктивным уровнем* самообразовательной деятельности.

Освоение этих уровней самостоятельной работы является необходимым условием для формирования навыков самообразовательной деятельности у студентов.

Репродуктивная самообразовательная деятельность осуществляется под руководством преподавателя в виде аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов и занимает значимое место в формировании навыков самоуправления самообразовательной деятельностью. Репродуктивные уровни самообразовательной деятельности реализуются студентами с использованием уже освоенных приемов самоуправления.

Результатом же *продуктивной самообразовательной деятельности* является новая информация для обучающегося. Продуктивная самообразовательная деятельность также может быть рассмотрена как двухуровневая: первый уровень – уровень применения, второй – творчества. Продуктивная самообразовательная деятельность, действительно, включает в себя *трансформацию знаний, элементы исследования, творческие действия и т. п.*

Происходящее реформирование высшего образования связано с переходом от *парадигмы обучения* к *парадигме самообразования*, что следует рассматривать основным направлением профессионального роста и важнейшим средством обеспечения конкурентоспособности будущего профессионала на рынке труда. Однако стоит помнить: результаты организации самообразования студентов зависят от индивидуальных особенностей личности, его профессиональной подготовленности и, главное, развития мотивации, но и, безусловно, от организации данной работы в вузе, от педагога.

Развитие положительной учебной мотивации у студентов как совокупности целей, потребностей, ценностных установок, стремлений при выборе того или иного варианта поведения является одним из условий благоприятного личностного роста и эффективной профессиональной подготовки. Прежде всего, это

актуализация потребностей самосовершенствования у студентов в процессе организации познавательной и воспитательной деятельности и формирования прочных знаний, умений, навыков и компетенций по профессиональному самосовершенствованию. Наиболее сильные мотивирующие факторы – это подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности, полезность и важность выполняемой работы. Правильно спроектированный учебный процесс организации самообразовательной деятельности, позволяющей систематизировать и структурировать задания по уровням сложности и возможность постоянно проводить самоконтроль мотивирует студентов к самостоятельной работе.

Построение моделей организации самообразовательной деятельности студентов связано с объединением познавательных уровней, с рассмотренными выше уровнями самообразовательной деятельности.

Первый репродуктивный уровень самообразовательной деятельности формирует умения отражать (имеется в виду предметно-смысловое отражение), осмысливать, алгоритмизировать и контролировать информацию на уровне узнавания, что означает начальное овладение учебными навыками, готовность к формированию компетенции следующего уровня сложности.

Второй уровень репродуктивной самообразовательной деятельности продолжает формировать умения отражать, осмысливать, алгоритмизировать и контролировать информацию на уровне воспроизведения, что означает способность приобретения новых профессиональных знаний и понимания базовых дисциплин, интерпретирование смысла полученного результата.

Продуктивная самообразовательная деятельность на уровне применения продолжает формировать умения отражать, осмысливать, алгоритмизировать и контролировать информацию

на уровне применения, что дополнительно формирует следующие компетенции: владение логическим мышлением, способами доказательности утверждений как основной составляющей когнитивной и коммуникативной функций, глубокими знаниями базовых дисциплин и умение использовать их в новых ситуациях.

Продуктивная самообразовательная деятельность на уровне творчества формирует самый высокий уровень компетентности: овладение методами анализа и синтеза изучаемых явлений и процессов, умение применять аналитические и численные методы решения поставленных задач, демонстрировать способность к абстракции и логическому мышлению.

Последовательность формирования предложенных уровней самообразовательной деятельности представляет собой системный подход освоения парадигмы образования в условиях современной инновационной концепции.

Итак, сомнений нет: одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения уровня подготовки студентов, активизации их в обучении является соответствующая организация самообразовательной деятельности.

Понятие **«самообразовательная деятельность»** часто рассматривается как метод; средство; организационная форма обучения; средство вовлечения студентов в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи; средство организации и выполнения студентами определенной учебной деятельности самостоятельно и под руководством педагога и др.

В настоящее время в образовательных учреждениях наметилась тенденция увеличения объема часов на самообразовательную деятельность студентов, которая направлена на конечный результат. Исследования показывают, что для ее успешного осуществления необходимо формировать *готовность* у студентов к этой

деятельности. На наш взгляд, результативная самообразовательная деятельность студентов и определяется их готовностью самостоятельно и целенаправленно решать различные педагогические задачи при сохранении здоровья (физическая, психическая, социальная составляющие). Это позволяет студентам включаться в активную и управляемую рефлексивную учебную деятельность различной структуры. Кроме того, у студентов в процессе самообразовательной деятельности отчетливо проявляется *целевая установка* – готовность к достижению поставленной цели (результата) – формирование компетентности по данной области знаний, по данной дисциплине.

Дидактическая сущность самостоятельной деятельности студентов состоит в том, что она представляет собой психологические и логические методы организации учебной деятельности студентов, имеющей целью решение определенных педагогических задач. И, в целом, это может рассматриваться рассматривается именно как деятельность и представлять собой многостороннее, полифункциональное влияние на личность.

В структуру самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов могут входить два контура: *внешний и внутренний*.

Внешний контур образуют педагогические и организационные условия, функции самостоятельной деятельности, принципы ее построения и программа ориентировочных, исполнительских и контрольных действий.

Внутренний контур включает следующие элементы: мотивацию, цели, содержание, методы, средства, организационные формы, контроль, результат, анализ, коррекция и прогноз. Внутренний контур предназначен для координации самостоятельной деятельности в учебное и внеучебное время. Каждый из вышеназван-

ных элементов имеет свое предназначение и выполняет определенную роль. Все элементы самостоятельной деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Как дидактическое явление самостоятельная/самообразовательная деятельность студентов представляет собой:

- учебное задание – то, что должен выполнить студент, объект его деятельности;

- форму проявления соответствующих психических процессов (памяти, мышления, творческого воображения и др.) при выполнении студентом учебного задания, которое приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний;

- средство, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует заданной дидактической цели и педагогической задаче; формирует у студентов на каждом этапе их движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения определенного класса познавательных задач и соответствующего продвижения от низших к высшим уровням мыследеятельности; вырабатывает у студентов психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых педагогических задач; является важнейшим орудием педагогического руководства и управления в обучении.

Отметим и возможные основные требования к организации самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов:

- всякая самостоятельная/самообразовательная деятельность студентов на любом уровне самостоятельности имеет конкретную дидактическую цель;

- каждый студент, в принципе, знает порядок и приемы выполнения учебной работы;
- самообразовательная деятельность соответствует психофизиологическим и интеллектуальным возможностям студента, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой;
- в педагогическом процессе используются результаты, выводы самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов;
- обеспечивается сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом деятельности;
- развивает познавательные способности, творческое мышление, инициативу в принятии решения. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное выполнение;
- содержание самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов, форма ее выполнения должны вызывать познавательный интерес и постоянную мотивацию у них выполнить учебную работу до конца;
- самообразовательная деятельность студентов организуется так, чтобы они вырабатывали навыки самоорганизации и привычку к труду;
- увлекательность самих форм, процесса и дидактического материала, используемых в самообразовательной деятельности;
- необходимость использования межпредметных и междисциплинарных связей;
- добровольность и активность студентов в этой работе;

➤ использование в процессе самостоятельной/самообразовательной деятельности современных средств информатизации образования.

Исходя из названных выше требований, предъявляемых к самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов, следует, что она представляет собой *форму деятельности по индивидуальным планам, дополняющим, расширяющим и углубляющим знания, получаемых студентами в аудиторное и внеаудиторное время при подготовке к занятиям, зачетам, экзаменам и др.*

Уточним и следующее, названное нами выше:

- исследования позволяют условно выделить несколько уровней самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов, соответствующие их интеллектуальным возможностям:

❖ *копирующие действия студентов по заданному образцу, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известными образцами* – на этом уровне происходит подготовка студентов к собственно самообразовательной деятельности;

❖ *репродуктивная деятельность по воспроизведению информации* о различных свойствах изучаемого объекта, в основном, не выходящая за пределы уровня памяти – на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов учебной деятельности, их перенос на решение более сложных типовых задач;

❖ *продуктивная деятельность по самостоятельному применению приобретенных знаний для решения задач*, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к выводам;

❖ *самообразовательная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях* по составлению новых программ, принятию решений, выработке аналогового мышления.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ



Примерно так можно выделить уровни самостоятельной работы студентов

Для любого творчески работающего педагога важно довести как можно больше студентов до самого высокого уровня самостоятельности...

Кстати, исходя из предыдущего, можно выделить и типы самостоятельных работ: воспроизводящие; реконструктивно-вариативные; эвристические; творческие. Каждый из вышеназванных видов имеет и свои дидактические цели:

- *воспроизводящие по образцу* необходимы для запоминания способов действий в конкретных ситуациях (признаков, понятий, фактов и определений), формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Деятельность студентов при выполнении работ этого типа, строго говоря, не совсем самостоятельная, поскольку здесь самостоятельность ограничивается про-

стым воспроизведением, повторением действий по образцу. Эти виды работ формируют фундамент самостоятельной/самообразовательной деятельности студентов. Роль педагога состоит в том, чтобы каждому студенту определить оптимальный объем работы;

- *самообразовательная деятельность реконструктивно-вариативного типа* позволяет на основе полученных ранее знаний и данной педагогом общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к данным условиям задания. Самообразовательная деятельность этого типа приводит студентов к осмысленному переносу знаний в типовые ситуации, учит анализировать события, явления, факты, формирует приемы и методы учебной деятельности, способствует развитию внутренних мотивов к познанию, создает условия для развития мыслительной активности студентов, формирует основания для дальнейшей творческой деятельности;

- *эвристическая самостоятельная деятельность* формирует умение и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Как правило, студент сам определяет пути решения задач и находит его. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность студента. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в нестандартные ситуации делают знания студента более гибкими и мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования (можно выделить некоторые из существующих видов такой деятельности: *самостоятельное объяснение; анализ демонстрации, явления, реакции; строгое обоснование выводов с помощью аргументов или уравнений и расчетов*);

- *творческая самообразовательная деятельность* позволяет студентам *отправиться* на самостоятельный поиск знаний. Можно полагать, что умственная деятельность

студентов при решении проблемных, творческих задач вполне аналогична умственной деятельности творческих и научных работников. Задачи этого типа – одно из самых эффективных средств формирования творческой личности.

Самостоятельную работу студентов можно разделить на *индивидуальные, фронтальные* и *групповые* ее виды. Причем, на практике каждый представлен большим разнообразием форм работ, используемых педагогом в системе учебных занятий и во внеучебной деятельности.



Одни из основных работ, выполняемых в процессе самообразовательной/самостоятельной деятельности

Большая часть перечисленных видов самостоятельной деятельности студентов может быть составлена для различных уровней продуктивной самообразовательной деятельности студентов.

Многообразие видов самообразовательной деятельности студентов, в принципе, исключает рецептурные указания к их проведению. Однако любая работа должна начинаться с осознания студентами цели и спо-

собов учебных действий. От этого во многом зависит эффективность самообразовательной/самостоятельной деятельности.

Педагогический опыт показывает, что одним из главных признаков, отличающим уровень мастерства преподавателе, является умение применять в работе разнообразные, дополняющие друг друга виды, формы и приемы самообразовательной/самостоятельной деятельности, которые учитывают интеллектуальные способности студентов. Тем более, что избежать ошибок и избавиться от недостатков не всегда удастся. Выделим некоторые из них:

- нет строгой системы в организации самообразовательной/самостоятельной деятельности студентов и контроля за ней;
- уровень предлагаемой самостоятельности не соответствует интеллектуальным возможностям студента;
- слабо выражен индивидуальный подход в подборе дидактического обеспечения (учебный материал, задания и др.);
- самостоятельные работы однообразны, их продолжительность не оптимальна для данной группы, индивида.

Итак, самообразовательная/самостоятельная деятельность студентов выполняет следующие функции:

- содействовать оптимальному усвоению учебного материала;
- обеспечивать развитие у студентов интеллектуальных, природных и духовных способностей;
- способствовать овладению методами самоорганизации учебной деятельности;
- развивать у каждого студента потребность в самообразовании в саморазвитии и непрерывном совершенствовании.

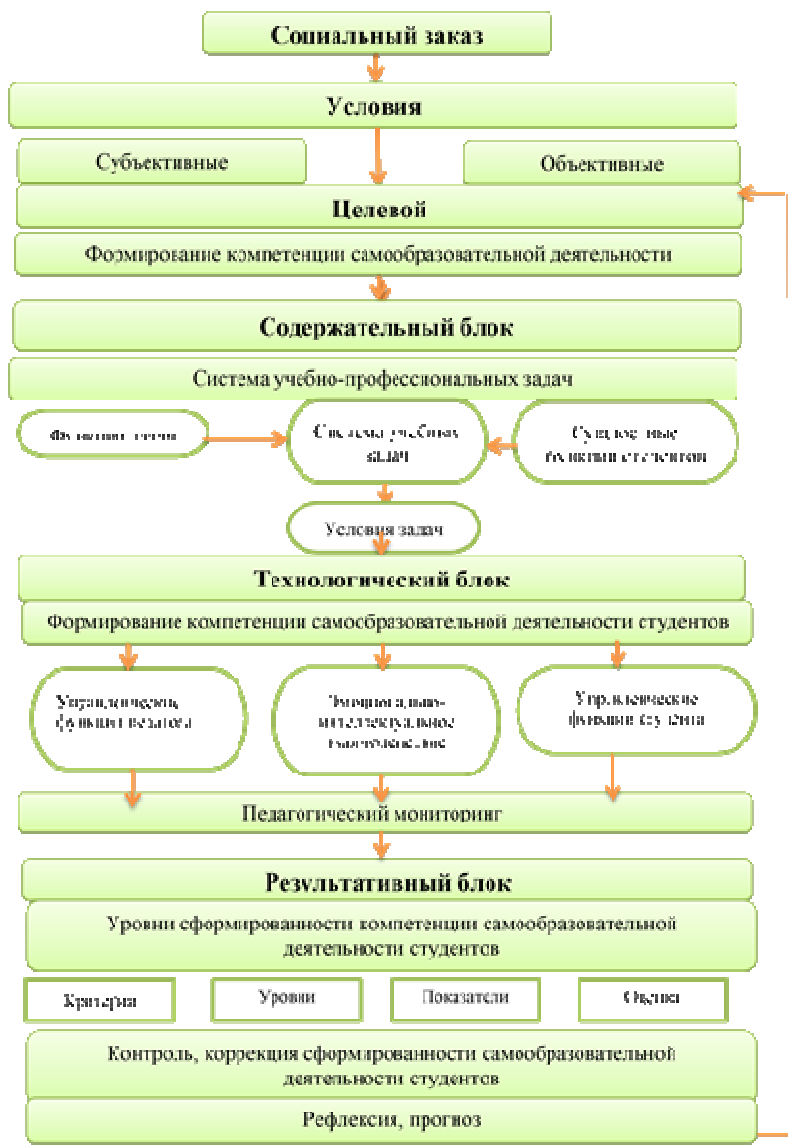
Важными условиями результативной самообразовательной деятельности являются:

- ✓ мотивированность;
- ✓ четкая постановка познавательных целей и задач;
- ✓ знание студентами способов осуществления самообразовательной деятельности, алгоритмов и методов;
- ✓ четкое определение объема работы, формы отчетности, сроков представления результатов; о
- ✓ определение видов консультаций: установочные, тематические: проблемные;
- ✓ введение критериев оценки качества самостоятельной деятельности, отчетности и др.;
- ✓ виды и формы контроля (контрольные работы, семинары, коллоквиумы, зачеты и др.);
- ✓ комплексный подход к организации по всем формам аудиторной работы;
- ✓ качественное дидактическое обеспечение (рабочие тетради, модульные курсы, справочники, словари, энциклопедии, компьютерная поддержка по различным областям знаний и др.);
- ✓ наличие специализированных помещений (для работы больших и малых групп, индивидуальной работы и др.);
- ✓ создание особого расписания (сдвоенных занятий, свободного дня работы в библиотеке и т.д.);
- ✓ профессиональная готовность педагогов к проведению самостоятельной работы;
- ✓ обеспечение образовательных учреждений современными средствами информатизации образования, умение студентов работать с основными источниками информации;

✓ сформированность у студентов организационно-управленческих умений осуществления самообразовательной деятельности.

В процессе выполнения самообразовательной деятельности можно спланировать и проведение следующих мероприятий:

- диагностирование студентом собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в образовательном учреждении;
- установление собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности, объективная оценка свободного от посещения образовательного учреждения времени;
- определение цели самостоятельной деятельности – ближайшей и отдаленной;
- самостоятельный выбор студентом объекта изучения и его обоснование для себя;
- разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самообразовательной/самостоятельной деятельности;
- утверждение форм и времени самоконтроля;
- прогнозирование дальнейших путей совершенствования самообразовательной деятельности студентов.



Возможная (предполагаемая) модель формирования самостоятельной деятельности студентов

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самообразовательную деятельность, составляет [во всем мире] примерно 1:5. Это обосновывается дидактическим потенциалом (развитием постоянного интереса и мотивации к учебной деятельности, овладением процессами познания, формированием познавательных способностей, углублением и расширением знаний и т. д.) и необходимостью достижения цели – развития умения самостоятельно учиться.

Часто в вузах для систематической организации самостоятельной работы студентов разрабатываются:

- системы заданий для САС по различным областям знаний;
- темы рефератов, докладов, направления проведения научно-исследовательской работы студентов и т.д.;
- инструкции и методические указания для выполнения;
- темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
- списки обязательной и дополнительной литературы;
- критерии оценок и организация контроля.

Заметим, что в странах Западной Европы и США проблема самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов решается, в основном, в рамках *индивидуализации обучения*. Основное внимание переносится с фронтальных занятий на индивидуальную или групповую работу и др.

По мнению американских и английских дидактов, самостоятельная и самообразовательная деятельности студентов – самоуправляемая учебная деятельность,

тогда как виды учебной работы, управляемые другими, являются прямой ее противоположностью.

Объем самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов может быть различным: от выполнения краткосрочного задания до самостоятельного усвоения целого факультативного курса. Практикуется самостоятельное использование различных источников пополнения знаний, в том числе, и ресурсов Интернета, вне образовательного учреждения. В некоторых случаях студенты освобождаются от занятий сроком на несколько недель для самостоятельного выполнения «проектного» задания. В результате такой работы составляется отчет, представляемый педагогам. Типология заданий разнообразна, но все они предполагают достижение студентами поставленной перед ними цели. Преобладают работы по выбору, индивидуально инструктируемая работа, подготовительная, семинарская (студенты знакомят с результатами своей работы) и «поисковые» работы по развитию специальных способностей (работа по собственному плану).

Вообще индивидуализация самообразовательной деятельности студентов предполагает следующее:

- ✓ аудиторные занятия обеспечивают безусловное выполнение некоторого минимума самообразовательной деятельности всеми студентами;
- ✓ усложнение заданий для лучших;
- ✓ необходимость регулярного контроля успешности выполнения самостоятельной работы;
- ✓ индивидуальные консультации;
- ✓ разработка четких методических указаний по выполнению;
- ✓ студентам младших курсов следует дать график самообразовательной деятельности – старшекурсники должны составить план работы самостоятельно;

✓ пакет домашних заданий должен содержать весь объем заданий, перечень всех знаний, умений и навыков, компетенций, совокупность требований, оценок – выдача пакета в начале семестра с указанием предельных сроков выполнения;

✓ определение исходного уровня обученности студентов – осуществление педагогической диагностики и индивидуализация заданий;

✓ задания для самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов должны включать обязательно для всех базовую часть и факультативную (рекомендательную) для более подготовленных;

✓ наиболее успешным студентам рекомендуется участвовать в научно-исследовательской работе.

Тут же скажем и о том, что может предполагать активизация самообразовательной деятельности:

- обучение методам самообразовательной деятельности: задание временных ориентиров выполнения задания для выработки умений, планировать затраты времени самостоятельно;

- убедительная демонстрация самообразовательной деятельности для успешного овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками, компетенциями;

- проблемное изложение учебного материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике;

- применение операциональных формулировок законов и определений с целью установления однозначных связей теории и практики;

- применение методов активного и интерактивного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссия, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры, проекты и т. д.);

- разработка и ознакомление студентов со структурно-логическими схемами учебной дисциплины, ее разделов и тем, применение видеоряда;
- выдача студентам методических указаний, разработок, содержащих подробный алгоритм, постепенное уменьшение разъяснений с целью приучения студентов к самостоятельности;
- разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов, содержащих теорию, методические указания, задачи для решения;
- создание методических пособий междисциплинарного характера, с указанием практической значимости различных тем и разделов;
- индивидуализация самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов;
- внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными и недостающими данными, включение задач повышенной трудности;
- постановка перед аудиторией контрольных вопросов после каждой лекции;
- чтение студентами фрагмента лекции (15-20 мин.) после предварительной подготовки с помощью педагога;
- назначение наиболее продвинутых студентов консультантами;
- разработка и внедрение коллективных методов обучения;
- разработка на основе современных средств информатизации компьютерной поддержки для обучения в условиях самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов (формирование знаний, самоконтроль и т. д.).

В настоящее время деятельность вузов направлена на совершенствование самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов, увеличение ее удельного веса в общем педагогическом процессе. Наибольшего внимания заслуживает организация ее на младших курсах.

Можно выделить ряд предложений, рекомендаций, сложившихся уже направлений:

- ❖ организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской работе, к реальному проектированию по заказам предприятий;

- ❖ включение самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов в учебные планы и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;

- ❖ создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов;

- ❖ разработка интегрированных межкафедральных планов и дорожных карт самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов;

- ❖ модульно-рейтинговый контроль самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов;

- ❖ ориентация лекционных курсов на самостоятельную и самообразовательную деятельность;

- ❖ выработка коллегиальных отношений педагога и студентов;

- ❖ разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;

- ❖ индивидуальные консультации педагога и пересчет его индивидуальной нагрузки с учетом самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов;

❖ проведение занятий, предполагающих предварительную самообразовательную деятельность по конкретной теме учебной дисциплины.

Добавим: самостоятельная и самообразовательная деятельность является составной *частью системы непрерывного образования*. Она выступает как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки. Успех самообразования в целом сегодня во многом зависит от следующих факторов:

- осознания человеком персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла;

- обладания человеком необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать исследовательские шаги для поиска ответа на них, их решения;

- умения мобилизовать, активизировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения назревшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;

- наличие желания решать проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос, и в свете этого познать новое, привлекая различные источники информации;

- участие в научно-теоретических, практических и методических конференциях, семинарах, в проведении научно-исследовательских работ в своей профессиональной области.

И, конечно, снова повторим в заключение: *одним из главных условий и средств формирования опыта*

самообразовательной деятельности является специально организованный педагогический процесс, мероприятия, осуществляемые педагогами по личной инициативе вне рамок этого процесса, хотя часто они играют лишь вспомогательную роль. А готовность к самостоятельной и самообразовательной деятельности можно попробовать оценить по:

- ✓ наличию эмоционально-личностного аппарата самообразования, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности;

- ✓ системе знаний и умений, отражающих меру интеллектуального развития личности;

- ✓ обобщенным умениям личности целенаправленно работать с основными источниками информации;

- ✓ организационно-управленческим умениям;

- ✓ сформированности психологических качеств, необходимых для самообразования (целеустремленность, настойчивость, работоспособность и др.).

Как видим, оценка этого может служить и собственно направлением развития навыков самостоятельной и самообразовательной деятельности у студентов.

Задания и вопросы по материалам Темы 10

1. Что представляет собой самостоятельная деятельность студентов?

2. Что такое самообразование?

3. Расскажите об основных функциях, компонентах, особенностях самостоятельной деятельности студентов.

4. Каковы возможные принципы и основы организации самостоятельной деятельности?

5. Каким образом может происходить подготовка к самостоятельной деятельности?

Примерная тематика семинаров по Модулю III

- ✓ Стандарты образования.
- ✓ ФГОС новых поколений.
- ✓ Компетентностный подход в образовании.
- ✓ Принципы формирования компетенций.
- ✓ Педагогические технологии: традиции и современность.
- ✓ Инновационные педагогические технологии.
- ✓ Интерактивное обучение.
- ✓ Самостоятельная работа студентов.

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы (Новый курс). – М., 2002.
2. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
3. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
5. Попков В.А. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001.
6. Скибицкий Э.Г., Егоров В.В. и др. Педагогика высшей школы. – Караганда, 2013.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007.

Модуль IV

Педагогический процесс в высшей школе как уникальная форма единства, целостности, системности

Тема 11. Личность студента в педагогическом процессе

Особенности студенческого возраста: физиология и психология.

Формирование и развитие человека в юношеском возрасте.

Развитие студента в соответствии с учебой на различных курсах.

Факторы успешности обучения.

Психофизиологические особенности студентов.

Модели и типы студентов.

Современные студенты – это, в основном, молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. Сегодня отсутствует единый подход к возрастной периодизации и выделению фаз развития взрослого человека. По международной классификации, завершение юности и начало взрослости – для женщины с 20 лет, а для мужчины – с 21 года. Следовательно, основная масса студентов в период обучения в вузе завершает свою *фазу юности* и переходит в *фазу взрослости*.

Слово «студент» – пришло к нам из латыни и в переводе на русский означает *«усердно работающий, занимающийся»*, то есть *«овладевающий знаниями»*. «Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов»¹¹³, – пишет И.А. Зимняя.

¹¹³ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004.

Студенческий возраст – время структурирования интеллекта, интенсивной социализации человека как личности и профессионала.



Средневековые студенты

18-25 лет – замечательный период активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабильности характера, овладения всем комплексом социальных ролей взрослого человека. Кроме того, этот период является сенситивным для развития физических сил.

Итак, повторим: *время учебы в вузе совпадает с периодом юности, который отличается сложностью становления личностных черт.*

В.И. Слободчиков¹¹⁴ считает, что юность является *завершающей стадией ступени персонализации.* В виде главных новообразований этого возраста он выделяет: *саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни*¹¹⁵.



В.И. Слободчиков

Период юности – это период самоопределения. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет

¹¹⁴ **Слободчиков Виктор Иванович** (род. 1944) – российский психолог, педагог, философ.

¹¹⁵ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. – М.: Школьная пресса, 2000.

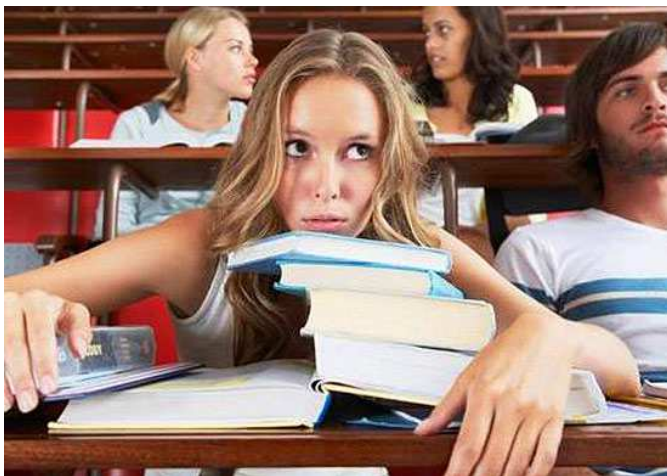
основную задачу студенческого возраста. В этом возрасте человек уже является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем теперь не столько объект социализации, сколько субъекта общественно-производственной деятельности, и оценивает ее результаты по «взрослым» стандартам. *В качестве главного результата самоопределения ученые выделяют потребность студента занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, то есть понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни*



Современные студенты могут выглядеть так...

Юность – период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь студента: *выбор профессии и своего места в жизни, жизненной позиции, выбор спутника жизни, создание своей семьи. Поступление в вуз укрепляет веру студента в собственные силы и способности, порождает надежду на интересную жизнь.* В связи с этим, в основном, на втором и третьем курсах часто возникают

вопросы о правильности выбора вуза и будущей профессии. К концу третьего курса практически окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении.



А могут и так...

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с *формированием мировоззрения*. Юность – решающий этап становления мировоззрения. В этот период жизни студенты пытаются свести все многообразие фактов к нескольким, по-своему объединенным принципам, построить свою стройную систему взглядов на мир, определить свое место на земле... С этим периодом связано и начало включения студента в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и, довольно часто, в создание собственной семьи. Отсюда – изменение мотивации, всей системы ценностных ориентаций.



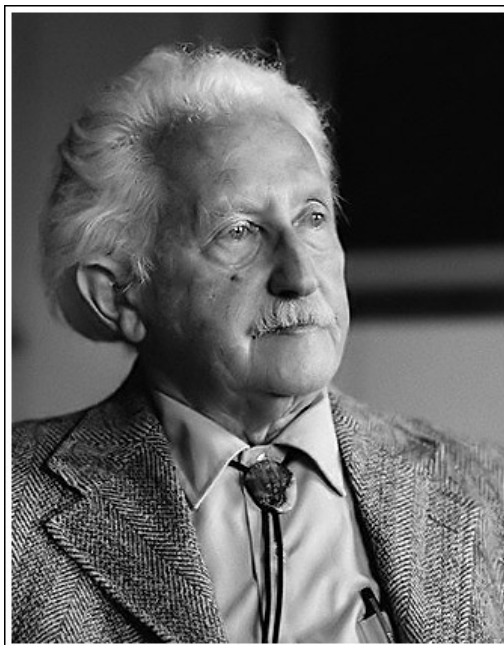
К. Левин

Обучения в вузе укрепляет веру молодого в свои силы и способности, рождает надежду на полноценную, интересную в профессионально-творческом отношении будущую жизнь и деятельность. Ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская.

По К. Левину¹¹⁶, юность – социально-психологическое явление, психическое развитие личности сту-

¹¹⁶ **Курт Цадек Левин** (1890-1947) – немецкий, а затем американский психолог, чьи идеи оказали большое влияние на американскую социальную психологию и многие другие школы и направления, в особенности на теорию культурного развития Льва Выготского и исследователей «круга Выготского». Многие вопросы, которыми он занимался, стали основополагающими для психологов: уровень притязаний, групповая динамика, социальная перцепция, игровые ситуации, стремление к успеху и избегание неудач, теория поля, временная перспектива.

дента связано с изменением его социального положения¹¹⁷.



Э. Эриксон

В концепции Э. Эриксона¹¹⁸ *юность характеризуется появлением чувства своей неповторимости, непохожести на других*. Э. Эриксон ставил перед юношей задачу целостного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неуве-

¹¹⁷ Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.

¹¹⁸ **Эрик Хомбургер Эриксон** (1902-1994) – известный американский психолог, специалист в сфере психологии развития и психоанализа. Известен своей теорией стадий психосоциального развития, а также как автор термина *кризис идентичности*.

ренность в понимании своего «я». Юноша в этом возрасте должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоение умений создают новую целостность личности.

В юношеском возрасте проявляется кризис идентичности, состоящий из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. В этом возрасте студент переходит к решению собственных взрослых задач на базе сформировавшейся идентичности, желание тесного сотрудничества с другими. Студент, неуверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности, скрывает свои мысли и чувства, на основе этого его отношения с другими становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к одиночеству...¹¹⁹

Не забудем отметить: иногда наблюдаются сдвиги в настроении студентов – от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке режима занятий в вузе, системы преподавания, отдельных педагогов.

Вообще студенческий возраст характеризуется *большой дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции*. Да и особая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений, и часто именно в связи с этим – излишняя самоуверенность и чрезмерная критичность в отношении окружающих. Эта повышенная чувствительность может вызывать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротиче-

¹¹⁹ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996.

ского характера, способствующие снижению самооценки.

Но, как мы уже сказали, тут же и черствость, развязность, желанием быть признанным, оцененным другими, независимость, борьба с авторитетами, обожествление случайных кумиров, фантазирование, излишнее мудрствование и пр.

В этом возрасте отношение к действительности, убеждения и взгляды проверяются на практике, переосмысливаются и складываются в единую систему социальных ориентаций и установок. Человек начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних обстоятельств, событий, а как состояние своего «я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой и чувство одиночества. Но общее эмоциональное самочувствие юношей и девушек становится более ровным.

Для студенческого возраста очень важно общение со сверстниками: сознание групповой принадлежности, солидарности, дружеской взаимопомощи создает чрезвычайное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Общительность эта часто бывает эгоцентричной, а потребность в самовыявлении, раскрытие своих переживаний – выше интереса к чувствам и переживаниям другого. Отсюда нередки эмоциональная напряженность в отношениях и неудовлетворенность ими. Юношеские группы удовлетворяют потребность в паритетном, эмоционально насыщенном общении. Свободное общение уже не просто способ времяпрепровождения, но и средство самовыражения, установления новых контактов, поиск себя. Принадлежность к компании/группе повышает уверенность студента в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения, способствует повышению самооценки.

Юношеские самооценки часто очень противоречивы. И именно они являются регулятором поведения и учебной деятельности. Под влиянием студенческой самооценки, в зависимости от направленности, характера, способностей складывается правильное или неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка становится стимулом развития личности. Студенческая самооценка связана с уровнем притязаний. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями молодого человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего и поведение, и учебная деятельность могут быть не вполне адекватными.

На основе анализа достигнутых результатов в разных видах деятельности, учета мнения других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у студента формируется самоуважение – это многозначное/неоднозначное понятие, подразумевающее и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего «я».

Ученые полагают, что для молодых людей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, боятся выражать свои чувства перед окружающими. Такие люди особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих.

Студенты с высоким самоуважением и чувством уверенности в себе более самостоятельны и менее внушаемы.

Самосознание и самооценка в юношеском возрасте зависят и от *стереотипных представлений* о том, какими должны быть мужчины и женщины, а сами стереотипы, в свою очередь, производны от исторически сложив-

шейся в том или ином обществе *дифференциации половых ролей*.

А теперь о развитии студента в соответствии с его учебной на различных курсах:

- на первом курсе возможно такое: студенты решают задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма. Отмечается слабая регуляция поведения и немотивированный риск. Неумение предвидеть последствия своих поступков (бескорыстные жертвы и самоотдача). Часто формируется неадекватная идентичность; молодой человек неспособен строить жизненные планы, избегает тесных межличностных отношений или страдает излишней коммуникабельностью, выбирает отрицательные образцы для подражания... В процессе адаптации первокурсников к вузу возникают такие трудности как: *отрицательное переживание, связанное с уходом вчерашних школьников из школьного коллектива; недостаточная психологическая подготовка к профессии; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; недостаточно развито стремление к самообразованию и т.д.;*

- второй курс является периодом самой напряженной учебы (учебной деятельности) – в жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде, в основном, завершен;

- третий курс – начало профессиональной специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубление профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в профессионализации зачастую при-

водит к сужению сферы разносторонних интересов личности;

- четвертый курс – реальное знакомство с профессией в период прохождения практики. Происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры. Формируются четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза¹²⁰.

Таким образом, можно предположить, что психологическое развитие личности студента – это процесс и возникновения, и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самоуважение, активной работы над собой.

Студенческие годы – сложный этап в жизни человека. В это время окончательно формируется физическое, психическое развитие человека, личность студента – то, что будет во многом складывать, составлять его жизнь. Для него теперь важно, чтобы его понимали, принимали, считались с его мнением, дали возможность проявить себя, сочувствовали его эмоциям, переживали вместе с ним. А главное – чтобы он мог чувствовать себя значимым, общаться с людьми, и эти отношения были бы продуктивными, качественными.

На успешность обучения в высших учебных заведениях влияют, напомним, многие факторы:

- ❖ материальное положение;
- ❖ состояние здоровья;
- ❖ возраст;
- ❖ семейное положение;
- ❖ уровень довузовской подготовки;

¹²⁰ Мы рассматриваем систему бакалавриата – 4 курса.

- ❖ владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной);
- ❖ мотивы выбора вуза;
- ❖ адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения;
- ❖ форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.);
- ❖ наличие платы за обучение и ее величина;
- ❖ организация учебного процесса в вузе;
- ❖ материальная база вуза;
- ❖ уровень квалификации педагогов и обслуживающего персонала;
- ❖ престижность вуза;
- ❖ индивидуальные психологические особенности самих студентов.

Почему одни студенты много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели, в то время, как другие все делают словно из-под палки, и появление препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения учебной деятельности? Такие различия заметны при одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т. п.). При объяснении этого феномена ученые чаще всего обращаются к индивидуально-психологическим особенностям обучающихся – *уровню интеллекта* (способности усваивать знания, умения, навыки, компетенции и успешно применять их для решения задач); *креативности* (способности самому вырабатывать новые знания); *учебной мотивации*, обеспечивающей сильные положительные переживания при достижении учебных

целей; *высокой/низкой самооценке*, приводящей к формированию уровня притязаний, и др. Но любого из этих качеств в отдельности, их сочетания недостаточно для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и нелегкий труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях возможно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности. Каждый педагог может привести примеры, когда способный и творческий студент с высокой (иногда неадекватно высокой) самооценкой и сильной учебной мотивацией, «ломался», сталкиваясь с серьезными трудностями в том или ином виде учебной деятельности и переставал двигаться вперед, в то время, как менее одаренный его товарищ успешно преодолевал эти трудности и добивался хорошего результата.



Э. Кречмер

Возможно, для ответов на наши вопросы просто необходимо хотя бы кратко рассмотреть основные виды психологических и психофизиологических особенностей людей, а также имеющиеся уже данные об их влиянии на учебную деятельность студентов.

Конституция (телосложение). По Э. Кречмеру¹²¹, выделяются следующие типы:

- *лептосоматик* (*астеник*) – рост средний или выше среднего, слабо развитая мускулатура, узкая грудная клетка, удлиненные конечности, вытянутые шея и голова;

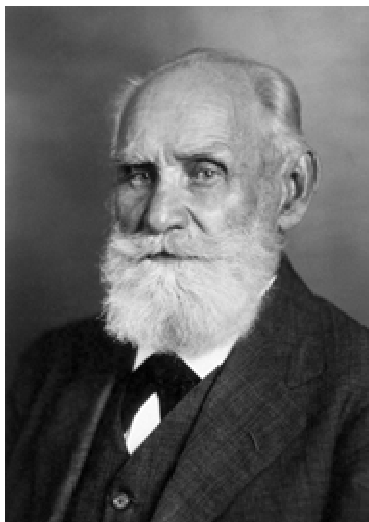
- *пикник* – рост средний или ниже среднего, крупные внутренние органы, укороченные конечности, не очень развитая мускулатура, короткая шея, избыточный вес;

- *атлетик* – рост средний или выше среднего, развитая мускулатура, большой объем грудной клетки, широкие плечи, узкие бедра, пропорциональная голова;

- *диспластик* – резкие диспропорции в строении тела (например, слишком длинные конечности, широкие бедра и узкие плечи у мужчин и т.п.).

Данные о влиянии конституции на учебную деятельность немногочисленны, но некоторые ученые все же указывают на то, что более реактивные пикники быстрее расходуют силы и потому их лучше спрашивать в числе первых и давать вначале более трудные задачи, а более простые позже. Им чаще требуется повторение пройденного материала из-за худшей долговременной памяти. Астеникам можно давать задачи возрастающей сложности, на экзаменах спрашивать в числе последних. Им реже требуется повторение материала.

¹²¹ **Эрнст Кречмер** (1888-1964, Тюбинген) – немецкий психиатр и психолог, создатель типологии темпераментов на основе особенностей телосложения.



И.И. Павлов

Нейродинамика – особенности протекания процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе по И.П. Павлову¹²². Здесь выделяются следующие свойства:

- *сила-слабость процессов возбуждения* (способность адекватно реагировать на сильные раздражители без перехода в запретельное торможение; люди со слабой нервной системой не способны к этому, зато обладают более высокой чувствительностью);

- *сила-слабость процессов торможения* (способность затормозить реакцию на очень сильный стимул);

- *уравновешенность процессов возбуждения и торможения по показателям силы*;

¹²² **Иван Петрович Павлов** (1849-1936) – выдающийся русский ученый, первый русский нобелевский лауреат, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности и формировании рефлекторных дуг; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года «за работу по физиологии пищеварения».

- *подвижность-инертность* – скорость перехода от процессов торможения к процессам возбуждения и наоборот.

По И.П. Павлову, особенности нейродинамики человека выступают в качестве физиологической основы *темперамента*. Под последним имеется в виду совокупность формально-динамических (силовых и скоростных) характеристик поведения человека, не зависящих от содержания деятельности и проявляющихся в трех сферах – моторике, эмоциональности и общей активности.

Человек со слабой нервной системой – меланхолик; с сильной и неуравновешенной – *холерик* (процессы возбуждения доминируют над процессами торможения); с сильной, уравновешенной, подвижной – *сангвиник*; с сильной, уравновешенной, инертной – *флегматик*.

Свойства нервной системы и темперамента имеют генотипическую природу и практически не изменяются при жизни, но человек с любым темпераментом способен и к любым социальным достижениям, в том числе, в учебной деятельности, но достигается это по-разному: для людей с разным типом темперамента одни условия являются более благоприятными для успешного обучения, а другие – неблагоприятными. *Организационные формы обучения в современной школе и вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой, поэтому среди них больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему.* Последним просто необходимо вырабатывать *компенсаторные приемы*, чтобы приспособиться к требованиям деятельности. Ученые выделяют следующие трудности учащихся со слабой нервной системой:

- длительная, напряженная работа;
- ответственная, требующая нервно-психического или эмоционального напряжения самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, особенно при дефиците времени;

- работа в условиях, когда преподаватель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа (ситуация письменного ответа гораздо благоприятнее);
- работа после неудачного ответа, оцененного преподавателем отрицательно;
- работа в ситуации, требующей постоянного отвлечения (на реплики преподавателя, на вопросы других студентов);
- работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой;
- работа в шумной, беспокойной обстановке;
- работа у вспыльчивого, несдержанного преподавателя и т. п.¹²³

Для ослабления негативных эффектов такого рода, желательно, чтобы педагог использовал следующие приемы:

- ✓ не ставил студента в ситуацию резкого ограничения времени, а давал достаточно времени на подготовку;
- ✓ чаще позволял студенту давать ответы в письменной форме;
- ✓ разбивал сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводил их постепенно, по мере усвоения предыдущих;
- ✓ не заставлял отвечать по только что усвоенному материалу;
- ✓ чаще поощрял и подбадривал студента для снятия напряжения и повышения его уверенности в своих силах;

¹²³ Акимова М.К., Козлова В.Т. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике/ Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. Вып. 2. - М., 1992.

- ✓ в мягкой форме давал негативные оценки в случае неправильного ответа;
- ✓ давал время для проверки и исправления выполненного задания;
- ✓ по возможности, не отвлекал внимание студента на другую работу до завершения уже начатой.

У учащегося с *инертной нервной системой* трудности возникают в следующих ситуациях:

- когда предлагаются одновременно задания, разнообразные по содержанию и способам решения;
- когда материал излагается преподавателем в достаточно высоком темпе;
- когда время выполнения работы строго ограничено;
- когда требуется частое отвлечение от основного задания на дополнительные виды работ, на ответы преподавателю или товарищам;
- когда продуктивность усвоения материала оценивается на начальных этапах его постижения или заучивания;
- когда необходимо дать быстрый ответ на неожиданный вопрос и т. п.

Соответственно, педагогу можно рекомендовать при работе с инертными студентами:

- не требовать немедленного и активного включения в работу, а давать возможность постепенно включиться в выполнение задания;
- не требовать одновременного выполнения нескольких разнородных заданий;
- не требовать быстрого (на ходу) изменения неудачных формулировок, помнить, что инертным с трудом дается импровизация;
- не проводить опрос в начале занятия или по новому материалу.

Главное – помочь таким учащимся найти наиболее подходящие именно для них способы и приемы организации учебной деятельности, выработать свой индивидуальный стиль.

Студенты со *слабой нервной системой* успешно могут действовать в ситуациях, требующих монотонной работы, при необходимости действовать по схеме или шаблону – они способны хорошо организовать самостоятельную работу, тщательно спланировать ее и контролировать результаты, добиваясь максимальной безошибочности; они не перескакивают с одного на другое, не забегают в нетерпении вперед, совершая все в строгой последовательности. За счет тщательной подготовительной работы они способны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения в учебном материале, часто выходя при этом за пределы учебной программы; охотно используют графики, схемы, таблицы и наглядные пособия.

Есть свои преимущества и у *инертных* – они способны работать долго и с глубоким погружением, не отвлекаясь на помехи; отличаются высокой степенью самостоятельности при выполнении заданий; обладают более развитой долговременной памятью. Как и *слабые*, они способны к длительной монотонной работе, тщательному планированию и контролю своей деятельности.

При несистематическом характере работы, свойственном более чем 60% современных российских студентов, лица с *сильной нервной системой* имеют преимущества, поскольку способны к мобилизации и авральной подготовке к сдаче экзамена, а *слабые* не справляются с перегрузкой и зачастую отчисляются.

Важным фактором, влияющим на показатели успешности обучения студентов со слабой или инертной нервной системой, является поведение педагога на эк-

замене. И многое здесь зависит от внешних факторов: эмоционального состояния студента, степени доброжелательности, демонстрируемой преподавателем, важности для студента исхода экзамена (может остаться без стипендии, быть отчисленным и т.п.).

А вот утверждение о влиянии способностей на успешность обучения студентов кажется слишком банальным, простым – характер этого влияния на самом деле не такой однозначный, как представляется на первый взгляд. *Многое зависит от того, какое место способности занимают в структуре личности конкретного студента, в системе его жизненных ценностей и как они сказываются на развитии других личностных качеств.*

В структуре способностей следует выделить такие относительно самостоятельные составляющие *как общий интеллект, социальный интеллект, специальные способности и креативность (творчество)*. Однозначно можно сказать о положительной связи с успешностью обучения только относительно специальных *способностей*. К ним относятся *сенсорные способности* (фонематический слух для лингвиста, звуковысотный для музыканта, цветоразличительная чувствительность для художника и т. п.); *моторные способности* (пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка и т.п.); профессиональные способности (техническое мышление, пространственное мышление, математическое и т.п.). Во многих случаях низкий уровень развития профессионально значимых специальных способностей просто делает недоступным успешное обучение в вузе соответствующего профиля. И наоборот, успешное обучение в вузе фактически совпадает с процессом формирования специальных профессиональных способностей.

В психологии сегодня в качестве относительно самостоятельного вида выделяется *социальный интеллект*,

понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе (социальный статус). Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа «человек-человек»¹²⁴ по классификации Е.А. Климова.¹²⁵ В то же время, есть данные, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности.

Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей, но если интеллект представляет собой способность усваивать уже существующие в обществе знания и умения, а также успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (прежде всего, нового для себя, часто являющегося новым и для других). Хотя до сих пор не утихают дискуссии, большинство ученых склонны рассматривать креативность как относительно независимую от интеллекта сущность, измеряемую с помощью принципиально других критериев.

¹²⁴ Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.

¹²⁵ **Евгений Александрович Климов** (1930-2014) – советский и российский психолог, психофизиолог, методолог практической психологии, психологии труда и профориентации, один из основоположников современной отечественной дифференциальной психофизиологии, разработчик теории типологического индивидуального стиля деятельности; ведущий специалист в области психологии профессионализма, разработчик системно-генетической психофизиологии стиля профессиональной деятельности.

В тестах креативности используются задачи открытого типа, в отличие от интеллектуальных задач закрытого типа, в которых имеется только одно или несколько заранее известных правильных решений. При этом оценивается *беглость* мышления (количество генерированных вариантов решения), *гибкость* мышления (разнообразие использованных категорий решения), *оригинальность* (фиксируется при частоте встречаемости данного решения меньше, чем в одном проценте случаев).



Е.А. Климов

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной *мотивации*, ее энергетический уровень и структура. Некоторые авторы делят мотивацию учебной деятельности на недостаточную и положительную, относя к последней познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы. В такой интерпретации получается прямолинейная и почти однозначная связь положительной мотивации с

успешностью обучения. При более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяют *направленность на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома.*

Существует прямая корреляционная связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. Те же, кто направлен на получение профессии часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «не нужные» для их профессионального становления, что может сказываться на академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению – нерегулярные занятия, «штурмовщина», шпаргалки и т. п. В последнее время были выявлены существенные различия в мотивации учебной деятельности студентов коммерческих отделений или вузов по сравнению с «бюджетниками». Различается и внутренняя структура мотивации получения высшего образования у «коммерческих» и «бюджетных» студентов. Для вторых более значимы мотивы «получить диплом», «приобрести профессию», «вести научные исследования», «пожить студенческой жизнью», а для первых – «добиться материального благополучия», «свободно владеть иностранными языками», «стать культурным человеком», «получить возможность обучения за границей», «освоить теорию и практику предпринимательства», «добиться уважения в кругу знакомых», «продолжить семейную традицию». Тем не менее, успешность обучения «коммерческих» студентов существенно хуже чем студентов «бюджетников», особенно в престижных вузах, где высокий конкурс обеспечивает отбор наиболее сильных и подготовленных абитуриентов.

Как отмечается исследователями, основным фактором, обуславливающим успешность учебной деятель-

ности, является не только выраженность отдельных психических свойств личности, а их структура, в которой ведущую роль играют *волевые качества*.

Человек проявляет свои волевые качества, когда совершает действие, которое изначально недостаточно мотивировано, то есть уступает другим действиям в борьбе за «поведенческий выход». Механизмом волевого действия можно назвать восполнение дефицита реализационной мотивации за счет намеренного усиления мотива данного действия и ослабления мотивов конкурирующих действий. Это возможно и за счет придания действию нового смысла. Прямых методов измерения волевых качеств личности пока не разработано, но косвенно о них можно судить, например, по индексу мотивационной тенденции, *«стойкости в достижении цели»*. Сам по себе факт связи успешности обучения с волевыми качествами личности не вызывает сомнений, но проблема состоит в таком построении учебного процесса, чтобы студенту приходилось как можно реже преодолевать себя, силой заставлять себя включаться в учебную деятельность. Полностью исключить необходимость апелляции к волевым качествам студента, конечно, скорее всего, нельзя, но и сваливать все проблемы и недоработки в организации учебного процесса на лень и безволие студентов тоже недопустимо – *мотив обучения должен лежать внутри самой учебной деятельности или как можно ближе к ее процессу*.

Сегодня есть и такое понятие, как *«ориентации на овладение мастерством»* (mastery-oriented qualities), которое предполагает любовь к обучению, постоянную готовность ответить на вызовы жизни, настойчивость в преодолении препятствий и высокую ценность субъективных усилий при оценке себя или других

людей (К.Двек¹²⁶). Ориентация на мастерство противопоставляется *реакции беспомощности* (helpless patterns), которая возникает при столкновении с неудачей и заключается в падении самооценки, снижении ожиданий, негативных эмоциях, резком ухудшении или даже разрушении деятельности¹²⁷.

А теперь о *характере*. *Характер* – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для него способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах. В отличие от темперамента он определяет не энергетическую (силовую и скоростную) сторону деятельности, а выбор тех или иных типичных для данного человека приемов, способов достижения цели, «блоков» поведения. Формируется прижизненно на основе темперамента и средовых факторов. Как и темперамент, характер не влияет прямо на успешность обучения, но может создавать трудности или благоприятствовать обучению в зависимости от организационных форм, методов преподавания, стиля педагогического общения преподавателя. Прежде всего, это касается людей с так называемыми акцентуациями характера, создающими «острые углы», «проблемные зоны», затрудняющие для их обладателей построение адекватных взаимоотношений с другими людьми, в том числе в учебной деятельности. Одну из наиболее популярных классификаций акцентуированных характеров разработал отечествен-

¹²⁶ **Кэрол Двек** (род.1946) – американский психолог, специалист в области психологии личности, психологии интеллекта.

¹²⁷ Dweck, C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development. - Philadelphia: Psychology Press, 1999.

ный ученый А.Е. Личко¹²⁸ (частично она совпадает с типологией немецкого психиатра К. Леонгарда¹²⁹).

Приведем некоторые, наиболее яркие типы акцентуаций характера, с указанием на те проблемы, которые могут возникать у их обладателей в процессе обучения.

Гипертимный тип – с постоянно повышенным настроением, энергичный, общительный, Неаккуратность гипертимов, шумливость и склонность к озорству могут приводить к конфликтам с преподавателями;

Циклоидный тип – настроения меняются циклами; за двумя-тремя неделями приподнятого, почти эйфорического настроения следует такой же по длительности цикл настроения подавленного, с повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Таким людям сложно даются смены жизненных стереотипов, в частности, переход от школьного обучения к вузовскому.

Лабильный тип – страдает перепадами настроений по многу раз в день, вызываемыми самыми ничтожными поводами. При наличии серьезных поводов демонстрируют склонность к реактивным депрессиям, что приводит к серьезным нарушениям учебной деятельности.

Сензитивный тип – очень чувствителен ко всему хорошему и плохому, застенчив, робок, часто закомплексован; общителен только с теми, кого хорошо знает и от кого не ждет угрозы. Обладает повышенным чувством долга, совестлив, часто берет вину на себя; в случае сильных и незаслуженных обвинений реален суицидальный исход. Дисциплинирован, прилежен, регулярно работает.

Неустойчивый тип – обнаруживает повышенную тягу к развлечениям, безделью и праздности, не имеет устойчивых профессиональных интересов, не задумывается о будущем.

¹²⁸ **Андрей Евгеньевич Личко** (1926-1994) – советский и российский психиатр.

¹²⁹ **Карл Леонгард** (1904-1988) – немецкий психиатр. Автор понятия «акцентуированная личность» – одной из первых типологий личностей.

Склонен к алкоголизации. Слабоволие и некоторая трусливость делают необходимым и возможным регламентацию и тщательный контроль учебной деятельности. Чаще встречается среди «коммерческих» студентов, поскольку выдержать серьезный конкурс для студентов этого типа мало реально.

Конформный тип – демонстрирует бездумное, некритическое, а часто и конъюнктурное подчинение любым авторитетам или большинству в группе. Жизненное кредо – быть как все. Способен к предательству, но всегда находит для себя моральное оправдание. В качестве педагогического воздействия можно рекомендовать демонстрации пагубности приспособленческих приемов и отрицательную ценность конформистских установок

Шизоидный тип – замкнут, эмоционально холоден, мало интересуется духовным миром других людей и не склонен допускать их в свой мир. Часто обладает высоко развитым абстрактным мышлением в сочетании с недостаточной критичностью. Рекомендуется не грубое, но настойчивое втягивание в общение, в коллективные формы студенческой жизни.

Эпилептоидный тип – обладает очень сильными влечениями, склонен к эмоциональным взрывам, часто демонстрирует жестокость, себялюбие и властность, любовь к азартным играм. Вязкость и инертность сочетаются с аккуратностью (чрезмерной) и пунктуальностью. Легко подчиняются (вплоть до угодливости) властному и сильному педагогу, но, почувствовав «слабину», могут проявить весь багаж своих отрицательных наклонностей.

Истероидный (демонстративный) тип – больше всего любит быть в центре внимания, жаждет похвал и восхищения, склонен к театральности, позерству рисовке. Часто обладает реальными артистическими способностями. Для привлечения к себе внимания начинает фантазировать, рассказывать небывлицы, в которые сам начинает искренне верить. Возможно бегство в болезнь или ложная суицидальность для привлечения к себе угасшего внимания. С целью создания оптимальных условий для учебной деятельности преподава-

телю рекомендуется уделять больше времени и внимания таким студентам¹³⁰.



*Здесь дана более полная классификация акцентуаций
(Личко и Леонгард)*

Мы понимаем, что на уровне личности осуществляются самые главные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для человека. Только при принятии таких решений может быть выявлена подлинная система жизненных ценностей человека, утверждены его представления о своем предназначении и смысле существования.

О личностном выборе можно говорить, если его осуществляет *свободный, ответственный и сознательно действующий человек*. Поступок или деяние не могут осуществляться по принуждению, под давлением обстоятельств или в условиях неясного сознания; они не могут быть и результатом автоматического действия или перекалывания ответственности за принятое

¹³⁰ Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Санкт-Петербург: Речь, 2010.

решение на другого человека. Таким образом, *личность в узком смысле слова* на высшей стадии своего развития – это духовный индивид, живущий в широком контексте культуры и общечеловеческих ценностей, обладающий совестью и честью, убеждениями и идеалами, чувством долга и ответственности.

Различия в системах ценностей студентов и степень их личностной зрелости, в связи с успешностью обучения, находят свое выражение в многочисленных типологиях студентов. Основаниями для построения этих типологий выступают отношение к профессии, к учебе, к науке и вся система жизненных ценностей и установок студентов.

Мы уже практически обозначили типы студентов по характеру учебной деятельности и соответствующим ему моделям поведения. Уточним:

- у первого типа студентов интересы выходят за пределы знаний, очерченных учебным планом и программами дисциплин. Они проявляют активность во всех сферах жизни вуза и ориентированы на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку;
- второй тип отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. Здесь тоже познавательная деятельность студентов выходит за пределы учебных программ, но скорее не вширь, а вглубь. Вся система активности ограничена рамками «околопрофессиональных интересов»;
- у студентов третьего типа познавательная активность направлена на усвоение знаний и навыков в рамках учебной программы. Эти студенты демонстрируют минимальный уровень активности и творчества.

По отношению к учебе выделяют группы:

- студенты, активные во всех видах учебной деятельности. Благодаря усердию и творческому отношению к делу, демонстрируют отличные успехи в учебе;
- студенты второго типа проявляют активность во всех сферах учебной деятельности, но не ориентированы на получение глубоких знаний, действуя по принципу «лучше всего понемногу»;
- студенты третьего типа ограничивают свою активность узкопрофессиональными рамками, нацелены на избирательное усвоение только тех знаний, которые, по их мнению, необходимы для будущей профессиональной деятельности. Хорошо успевают по специальным предметам, но не уделяют должного внимания смежным дисциплинам;
- студенты четвертого типа проявляют интерес только к тем дисциплинам, которые им нравятся и легко даются. Часто пропускают занятия, почти полностью игнорируя некоторые дисциплины;
- к пятому типу относят «лодырей и лентяев», не имеющих выраженных интересов ни к одной из областей знаний. Они, как правило, поступают в вузы «за компанию», по настоянию родителей или для уклонения от службы в армии, работы и т.п.¹³¹

Можно, кстати, определить и выделить типы студентов-отличников:

- «разносторонний» – испытывает удовольствие от самого процесса получения знаний, изучает первоисточники и литературу, выходящую за пределы программ по всем дисциплинам. Этот тип отличника наиболее распространен;

¹³¹ Педагогика и психология высшей школы. - Ростов на Дону, 2002.

- «профессионал» – концентрирует свое внимание на профилирующих дисциплинах, осваивая общеобразовательные предметы более поверхностно, но на достаточном для получения отличной оценки уровне;

- «универсал» – сочетает в себе достоинства двух предыдущих типов. Благодаря огромному трудолюбию и таланту добивается отличных успехов в профилирующих областях знания. Такой тип студентов встречается наиболее редко;

- «зубрила» («ботаник» – по определению самих студентов) – не обладает хорошими способностями, но за счет рвения и усердия овладевает материалом на достаточном для отличной оценки уровне.

Аналогичные типы можно выделить и среди «хорошистов», но с более низкими уровнями достижений.

Наиболее полные классификации личности студентов строятся на основе учета уровня и качества их активности студентов в четырех сферах:

- отношение к учебе, науке, профессии;
- отношение к общественной деятельности, наличие активной жизненной позиции;
- отношение к искусству и культуре (уровень духовности);
- выраженность коллективистских установок, позиции в коллективе.



Типы студентов?

Итак, типы студентов (для педагогов поучительно и полезно, для студентов познавательно...):

- *«гармоничный» (идеальный студент)* – максимально активен во всех сферах и везде добивается прекрасных результатов;

- *«профессионал»* – выбрал свою специальность осознанно; успеваемость обычно хорошая; научно-исследовательской работой занимается мало, поскольку после окончания вуза планирует работать в практической сфере. Добросовестно выполняет общественные поручения, умеренно занимается спортом, интересуется литературой и искусством. Честен, порядочен, пользуется уважением товарищей;

- *«академик»* – выбрал специальность осознанно, учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре/магистратуре, поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, часто в ущерб другим занятиям;

- *«общественник»* – склонность к общественной деятельности преобладает над другими интересами, что отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Уверен, что профессию выбрал правильно, интересуется литературой и искусством. В последние годы такой тип встречается реже;

- *«любитель искусств»* – учится, как правило, хорошо, основные интересы сосредоточены в области литературы и искусства, поэтому научной работе не уделяет достаточного внимания. Обладает хорошим эстетическим вкусом, широким кругозором и эрудицией в области искусства;

- *«старательный»* – профессию выбрал не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая к учебе большие усилия. Способности развиты недостаточно, литературой и искусством интересуется мало, предпочитает легкие жанры. Малообщителен и не очень популярен в коллективе;

- *«средняк»* – учится, не прилагая больших усилий, и даже гордится этим. При выборе профессии особо не задумывался, но убежден, что раз уже поступил в вуз, нужно его закончить, хотя от учебы удовольствия не получает;

- *«разочарованный»* – обладает неплохими способностями, но избранная специальность его не привлекает. Так же убежден, что раз уже поступил в вуз, нужно его закончить, хотя от учебы удовольствия не получает. Стремится утвердить себя в хобби, искусстве, спорте;

- *«лентяй»* – учится, подчиняясь принципу наименьшей затраты сил и не очень успешно, хотя собой доволен. При выборе профессии всерьез не задумывался, научной и общественной работой почти не занимается. Часто старается «словчить» – главное получить нужную оценку. Коллектив часто относится к нему как

к «балласту». Основные интересы лежат в сфере досуга, вне вуза;

- *«творческий»* – изобретателен во всем, чем занимается – в учебе, научной работе, общественной деятельности или досуге. Не любит занятий, требующих усидчивости, аккуратности, исполнительской дисциплины, поэтому учится неровно, преуспевая лишь в тех областях, которые ему интересны. В научной работе стремится к оригинальности, зачастую пренебрегая мнением авторитетов;

- *«эрудит»* – коллекционирует знания во всех областях и любит их демонстрировать, но сам не очень способен к творчеству. Общественной работой и спортом занимается мало. В коллективе часто пользуется репутацией сноба. Научную работу выполняет в строго академических традициях;

- *«спортсмен»* – учится по индивидуальному плану, приобретая знания на минимально необходимом для сдачи экзаменов уровне. Рассчитывает на поправки за свои спортивные заслуги. Не обременяет педагогов своим присутствием на занятиях;

- *«псевдосовременник»* – главное для него – личный успех. Основной круг интересов сосредоточен за пределами вуза. Следит за модой во всех сферах жизни. Научной и общественной работой почти не занимается. Профессию тоже, как правило, выбирает модную;

- *«богемный»* – успешно учится в так называемых престижных вузах, свысока относится к студентам, приобретающим «массовые профессии». Стремится к лидерству. Знания обширны, но часто поверхностны. Участник модных «тусовок», завсегдатай клубов и дискотек. К спорту равнодушен, в коллективе к нему отношения полярные – от восхищенного до пренебрежительного.

Этот список можно продолжать, но любой опытный педагог имеет и свою аналогичную типологию, вполне возможно лучше отражающую специфику обучения в его вузе или в его профессиональной среде. Так что остается вопрос – *каким должен быть идеальный студент с точки зрения преподавателей и самих студентов?* Вопрос этот можно переформулировать и так – *с каким студентом хотели бы работать большинство преподавателей?* Когда-то педагоги на первое место ставили преимущественно такие качества как *дисциплинированность, прилежание, ответственность*, а у большинства реальных студентов отмечали *инфантилизм, социальную незрелость, учебную пассивность*. Современные преподаватели стали больше всего ценить *способность студентов к самостоятельному мышлению*. Студенты ставят на первые места *умение самостоятельно мыслить и интерес к науке*.

Вопросы и задания по материалам Темы 11

1. Расскажите о физиологических и психических особенностях студенческого возраста.
2. Дайте общее представление о классификациях Э.Эриксона, К.Левина, А.Е. Личко, К.Леонарда в применении к возрасту современных студентов.
3. Расскажите об основных типах студентов.
4. Проведите тестирование и дайте характеристику своим соученикам.

Тема 12. Современный вузовский педагог: личностные и профессионально значимые качества

Интегративная модель преподавателя вуза.
Профессиональная компетентность.
Педагогическая стратегия и педагогическая тактика.
Индивидуальный стиль деятельности педагога.
Профессионально значимые качества педагога.
Портрет «идеального педагога».

Современный вузовский преподаватель, педагог, научно-педагогический работник (наименований вполне достаточно) – это, как мы понимаем, *человек, осуществляющий деятельность по обучению, воспитанию, развитию потенциала студентов, ведущий активную научно-исследовательскую работу, участвующий в управлении кафедрой и других видах организационных работ.*

Современные студенты реально нуждаются в преподавателе, обладающем личностным авторитетом, политической зрелостью, развитыми организаторскими способностями, высокой культурой поведения, хорошим знанием предмета и умением увлечь своими знаниями. Список можно продолжать до бесконечности...

Можно еще добавить, что на деятельность и результаты работы любого педагога оказывают влияние его темперамент, характер, тип личности, выбранные им технологии и методики обучения.

Быть примером для студентов [в одежде, поступках, словах, частной и общественной жизни?] уж точно очень непросто. Нельзя забывать: если студенты усомнятся в качествах преподавателя (особенно нравственных), если они перестанут верить его словам, если станут подозревать в нечестности, он никогда не сможет стать/быть для них авторитетом.

Общая интегративная модель качеств преподавателя может быть представлена как система качеств личности, каждое из которых предназначено для реализации следующих сфер деятельности в их комплексе, системе, взаимодействии, взаимовлиянии:

- *ведение учебного процесса;*
- *методическая работа и повышение личной квалификации;*
- *воспитательная работа среди студентов;*
- *научная работа;*
- *управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность;*
- *личная жизнь преподавателя.*

Ведущую роль в структуре качеств вузовского педагога играет его *профессиональная компетентность*, которая может включать в себя:

- ✓ высокий уровень знаний и умений по специальности (сферы обучения);
- ✓ общая эрудиция и широта кругозора;
- ✓ методическая и методологическая культура;
- ✓ культура научной деятельности;
- ✓ информационная культура;
- ✓ культура и умения в воспитательной деятельности;
- ✓ культура коммуникаций и нравственных отношений.

Каждая из этих групп опирается на конкретные качества.

Высокий уровень знаний и умений по специальности. Знание законов психологии и педагогики, способов организации учебной деятельности, принципов разработки планов и конспектов учебных занятий, понимание концептуальных основ своей научной дисциплины, ее места в общей системе знаний и в учебном плане подготовки студентов, в сочетании с качествами творческой, активной личности необходимы педагогу в его

непосредственной деятельности по обучению студентов. Хорошее знание предмета является наиболее важным для педагога: без знания структур и взаимосвязей учебного материала нарушается/искажается правильный выбор учебных целей и содержания, стратегий преподавания, пояснение непонятного на подходящих примерах и сравнениях, сами эти структуры и взаимосвязи.

Общая эрудиция и широта кругозора. Тут и говорить долго не надо – насколько важно для современного педагога обладание широкой эрудицией, кругозор, энциклопедичность!

Методическая и методологическая культура преподавателя формируется на основе владения им педагогическими технологиями, методами, формами, приемами обучения, его умений определять конкретные педагогические задачи, разрабатывать рабочую программу дисциплины и учебные/тематические планы, планировать и проводить учебные занятия разных видов (лекционные, семинарские, лабораторные), управлять учебной деятельностью студентов. Часто ошибки педагогов, неумение объяснять, незнание методик преподавания, приемов обучения становятся бедой для их студентов... Знания можно передать обучающимся и сделать их интеллектуальным достоянием, а не балластом только тогда, когда изучаемый материал вызывает живой интерес, доступен, понятен, заставляет задуматься, искать собственные решения. В этом суть методической и методологической культуры преподавателя.

Культура научной деятельности преподавателя. Особенность труда преподавателя вуза состоит в том, что он (не побоимся этого слова) *должен* постоянно заниматься научной работой, успешность которой состоит, скажем, в получении ученой степени, звания. В этом творческом процессе преподаватель *должен*

руководствоваться не только личными интересами, но и интересами кафедры и привлекать к научной работе студентов. Научная деятельность предполагает владение навыками исследовательского труда: знание методов исследования, сбора и обработки информации, видение результата исследования, определение актуальности и необходимости исследования, использования результатов научных исследований в учебном процессе; включение результатов исследования в содержание обучения, привлечение студентов к научным исследованиям, организация работы студенческих научных сообществ. И здесь особенно необходимы развитое логическое мышление, умение выделить главное в разных источниках, установить логические связи между рассматриваемыми объектами – все это мы затем передаем студентам, пишущим курсовые и дипломные работы и участвующим в научно-практических конференциях.

Информационная культура предполагает стремление быть в курсе последних событий, особенно в сфере профессиональной принадлежности, для чего весьма важны умения «добывать» новые знания и обрабатывать полученную информацию. Важно и освоение новых информационных технологий, осмысление их сущности, возможностей применения и реализации в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Культура воспитательной деятельности. Важнейшей составляющей в модели качеств преподавателя, характеризующей его как профессионала, является его умение быть воспитателем – знать формы и методы воспитательного воздействия, уметь определять цели и задачи воспитания, создавать необходимые условия для реализации целей воспитания. И здесь важно умение владеть словом. Речь должна быть эмоциональна, хорошо восприниматься, преподаватель должен увлекать своим

рассказом слушателей, быть оптимистичным, веселым, остроумным, уметь владеть ситуацией и при необходимости мгновенно перестраиваться. Преподаватель должен обладать хорошей дикцией, уметь правильно говорить. Намного легче понять человека, если у него хорошо поставлен голос, он знает, где сделать паузу, где повысить или понизить голос, на чем сделать акцент, как лучше выразить мысль, делать обобщения и выводы. Для того чтобы научиться хорошо говорить, необходимо научиться ясно мыслить, а для этого надо быть эрудированным, образованным человеком, уметь убеждать, размышлять вместе со студентами, анализировать. Нужно владеть техникой речи, постоянно пополнять свой лексикон и практиковаться в ораторском искусстве.

Нравственные качества педагога. Поскольку высшее образование предполагает становление у студентов социально одобряемых нравственных ценностей, преподаватель сам должен быть носителем и выразителем этих социально одобряемых ценностей, занимать активную социальную позицию. Этика предписывает педагогу быть справедливым в оценке способностей и поведения студентов и коллег, ровным в обращении, принципиальным, внимательным, тактичным и благожелательным, толерантным. Большой вред взаимоотношениям со студентами наносят самоуверенность и зазнайство, категоричность, нетерпимость к критике, неуважение к личному достоинству студентов, их профессиональному авторитету, грубость. Но знания норм морали и поведения недостаточно, важны желание действовать в соответствии с ними и системная тренировка навыков этического поведения.

Успешная педагогическая деятельность немыслима без такого важного качества, как *организаторские способности*. Зачастую хорошо подготовленный конспект

учебного занятия с учетом всех методических требований не удастся реализовать: студенты отвлекаются, переговариваются, занимаются своими делами. Почему? Причина проста: преподаватель не смог организовать их. Развитие организаторских способностей – обязательное условие подготовки к профессиональной деятельности. Организаторские качества включают умение контактировать с людьми, умение организовать коллективную деятельность, личный авторитет.

Деловые качества включают в себя умение стратегически мыслить и динамизм в повседневной деятельности.

Умение мыслить стратегически предполагает наличие высокого интеллекта, жизненной мудрости, широкого кругозора, любознательности, рассудительности, умение генерировать идеи, видеть и учитывать перспективу, ставить и формулировать задачи, выделять главное, предвидеть последствия принимаемых решений.

Модель тактики деятельности педагога включает такие первичные качества, как стремление к самовыражению, деловая активность, оперативность, целеустремленность, способность доводить начатое дело до конца, самообладание, инициативность, гибкость, ориентированность на результат, наличие здравого смысла, умение увязывать планы с реальными условиями.

Таким образом, сфера деятельности и перечень знаний, умений и навыков, которыми должен обладать педагог, довольно широки:

- понимание концептуальных основ предмета, его место в общей системе знаний и ценностей и в учебном плане;
- знание возрастных, социальных, психологических и культурных особенностей обучающихся;

- обладание знаниями, достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации образовательной программы;
- знание сущности процессов обучения и воспитания, их психологических основ; методов педагогических исследований и их возможности, способы обобщения и оформления результатов исследовательского поиска;
- знание путей совершенствования мастерства педагога;
- знание технологий обучения, методов формирования навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся;
- умение проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность, планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;
- умение отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;
- умение создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей учения, развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

Кстати, довольно долго *педагогическая* составляющая квалификации преподавателя вуза считалась второстепенной по отношению к *научной*. Профессиональная готовность педагога не исчерпывается только приобретением фундаментальных теоретических знаний – требуются педагогические умения, стремление развивать творческий потенциал – свой собственный и студенческий, настрой на соответствующую деятельность, умение использовать свои личные возможности в решении педагогических задач в конкретных условиях.

Учебный процесс на всех ступенях обучения создает много сложных и трудных проблем, требующих от педагога постоянного, обоснованного и рационального их решения. И все это усугубляется тем обстоятельством, что преподаватель высшей школы сочетает в себе ученого-специалиста определенной профессиональной области и педагога. Так что количество проблем у преподавателя высшей школы практически никогда не уменьшается...

Педагогическая деятельность предусматривает наличие, по крайней мере, двух своих сторон: объективная – это набор методов и приемов работы, которые преподаватель традиционно использует, и *личностная* – это то, как он, в зависимости от своих личностных качеств и способностей, эти методы и приемы использует. Чаще всего настоящим мастером своего дела можно назвать преподавателя, владеющего педагогическим мастерством, обладающего своим индивидуальным стилем, хотя, при этом объективная сторона его работы может ничего принципиально нового не содержать. Попробуем охарактеризовать индивидуальный стиль работы педагога:

- с точки зрения *содержательных характеристик*. В данный раздел входят:

- *преимущественная ориентация преподавателя либо на процесс обучения, либо на процесс и результаты обучения, а может лишь на результаты обучения;*

- *адекватность/неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;*

- *оперативность/консервативность* в использовании средств и способов педагогической деятельности;

- *рефлексивность/интуитивность.*

- *динамические характеристики:*

- *гибкость/традиционность;*

- *импульсивность/осторожность;*

- устойчивость/неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации;
- стабильно положительно-эмоциональное отношение к учащимся/неустойчивое эмоциональное отношение;
- наличие личностной тревожности/отсутствие личностной тревожности;
- направленность рефлексии на себя/направленность на обстоятельства/ направленность на других.
- *результативные характеристики.*
- однородность/неоднородность уровня знаний учащихся;
- стабильность/неустойчивость у учащихся навыков учения;
- высокий/средний/низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

Наука выделяет различные виды стилей деятельности преподавателя – наиболее характерными являются следующие:

➤ *эмоционально-импровизационный* – такой педагог преимущественно ориентируется на сам процесс обучения, но недостаточно верно планирует свою работу по отношению к конечным результатам; он отбирает наиболее интересный материал, а важный, но неинтересный оставляет на самостоятельное обучения. Ориентируясь, в основном, на сильных студентов, старается, чтобы его работа была творческой. Данный преподаватель обычно часто меняет виды работы, практикует коллективные обсуждения. Но при этом его минусами являются низкая методическая подготовка, практическое отсутствие контроля за знаниями учащихся;

➤ *эмоционально-методический* – преподаватель адекватно планирует материал, не упуская его закрепления

и запоминания, включает в свою деятельность повторение и контроль знаний учащихся. Обычно такой преподаватель ориентируется как на результат, так и на процесс обучения. Он более рационален, рефлексивен, но менее интуитивен;

➤ *рассуждающе-импровизированный* – для такого педагога характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование. Сам преподаватель меньше говорит, особенно во время опроса, дает возможность студенту детально оформить ответ;

➤ *рассуждающе-методический* – такой педагог обычно консервативен в средствах и способах своей педагогической деятельности. У него имеется стандартный набор методов обучения, которыми он пользуется. Он осторожен в действиях, рефлексивен.

Можно определить и уровни результативной деятельности преподавателя:

- *репродуктивный уровень* – педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам;

- *адаптивный уровень* – преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям обучаемых и их индивидуальным способностям;

- *локально-моделирующий уровень* – педагог владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения студентов в познавательную деятельность;

- *системно-моделирующий уровень* – преподаватель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний по своему предмету в целом;

- *системно-моделирующий поведение и деятельность студента уровень* – педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования

личности студентов, удовлетворения их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.



К. Роджерс

Любопытно отметить и такую характеристику педагогической деятельности как умение создать в аудитории особую атмосферу *психологической поддержки студентов*.

С точки зрения К. Роджерса¹³², главной задачей педагога, преподавателя является:

¹³² **Карл Рэнсом Роджерс** (1902-1987) – американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности Роджерс считал

- облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого – умение создавать соответствующую атмосферу, интеллектуальную и эмоциональную обстановку в аудитории, кабинете, лаборатории, атмосферу психологической поддержки. Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться, например, следующими принципами:

- ✓ с самого начала и на всем протяжении учебного процесса педагог должен демонстрировать полное доверие к обучающимся;

- ✓ он должен помогать студентам в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым в отдельности;

- ✓ он должен всегда исходить из того, что у каждого студента есть своя внутренняя мотивация к обучению;

- ✓ он должен выступать для каждого молодого человека как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы;

- ✓ он должен развивать в себе эмпатию, способность чувствовать эмоциональный настрой студента и группы и принимать его;

- ✓ он должен быть активным участником группового взаимодействия;

- ✓ он должен хорошо знать себя.

А теперь выделим ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре педагогических личностных способностей:

«я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его (субъекта) поведения.

- *дидактические способности* – способности преподавателя передавать студентам учебный материал, делать его доступным для них, преподносить им проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у аудитории активную самостоятельную мысль;

- *академические способности* – способности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает предмет не только в нужном объеме, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес;

- *перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир обучаемого как личности, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности студента и его психологических состояний. Настоящий педагог по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния своего подопечного;

- *речевые способности* – способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики – это, кстати, одна из важнейших способностей педагога, так как передача информации от преподавателя к обучаемому носит, в основном, вербальный характер. Изложение материала должно строиться так, чтобы максимально активизировать мысль и внимание аудитории. Соответственно, преподавателю необходимо избегать длинных фраз, сложных словесных конструкций, трудных терминов и формулировок. Наряду с этим надо учитывать, что излишне лаконичная, краткая речь часто бывает мало понятой учащимися. Чтобы оживить речь, очень хорошо подойдет шутка, легкая доброжелательная ирония. Речь преподавателя – это живая, эмоциональная, образная речь, в которой отсутствуют

грамматические, стилистические, фонетические ошибки. Однообразная, тягучая, монотонная речь вызывает скуку и не воспринимается. Темп речи во много зависит от индивидуально-психологических особенностей преподавателя;

- *организаторские способности* – способности организовывать работу аудитории, свою собственную работу. Умение правильно планировать и самому контролировать их;

- *коммуникативные способности* – способности к общению с молодыми людьми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними контакт. Здесь есть и такое понятие как *педагогический такт* как чувство меры в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания);

- *педагогическое воображение* – это способность предвидения последствий своих действий, умение прогнозировать развитие тех или иных событий. Эта способность тесно связана с оптимизмом, верой в студента, в его способности и ум;

- *способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности* имеет особое значение для деятельности преподавателя.

Мы, конечно, представляем здесь некий идеальный образ педагога, но так хочется, чтоб такие встречались чаще!

Вообще, в целом, подводя итоги, можно сегодня отметить:

➤ основными мотивами профессионального выбора и дальнейшей работы в вузе для педагогов – это интересная, креативная работа, соответствующая склонностям и образованию, а также гибкий график, общение с коллегами, творческими людьми, студентами;

➤ образ современного педагога вуза в представлениях самих преподавателей достаточно консервативен: представлен ролью ученого и разработчика образовательных ресурсов, значительно меньше – специалиста и воспитателя, меньше всего – менеджера, предпринимателя, инноватора, специалиста по связям с общественностью;

➤ педагоги считают, что должны обладать научными, профессиональными и коммуникационно-речевыми компетенциями; значительно меньше их интересуют умения саморазвития, самообучения, самоорганизации и организации других людей, хотя именно эти компетенции должны активно развиваться у педагога современного вуза;

➤ у преподавателей вуза доминирует неопределенная жизненная стратегия, но преподавателей, имеющих активную позицию несколько больше, нежели имеющих пассивную позицию. Пассивные преподаватели часто попустительски относятся к жизни, ориентированы на облегченную работу и не заботятся о будущем. Активные преподаватели, наоборот, заботятся о будущем и стремятся к самоанализу и саморазвитию;

➤ в основном, преподаватели для получения дополнительных знаний и умений посещают курсы повышения квалификации, читают специализированную литературу, посещают профессиональные интернет-сайты, консультируются с более опытными коллегами. То есть чаще всего практикуют индивидуализированные формы профессионального развития, практически не задействуют коллективные формы обмена знаниями, которые должны стать основой развитого менеджмента знаний в современном вузе. Преподаватели более крупных вузов чаще готовы получать дополнительное образование, обучаясь в магистратуре,

аспирантуре, докторантуре, проходя стажировки, краткосрочные курсы, семинары, переквалификацию, то есть используя более активные, стратегически перспективные, ресурсно затратные формы;

➤ педагоги предпочитают повышать свою квалификацию в стенах вуза – «без отрыва от производства», в основном, очно; практически каждый предпочел бы дистанционные формы повышения квалификации;

➤ в вузах частично развита система менеджмента знаний, в основном, она представлена развитием информационных «оболочек» и коммуникационных средств, делающих работу педагогов более быстрой и технологичной. В то же время, технологии передачи и обмена знаниями между преподавателями, командной работы еще не развиты в должной мере.

В целом, складывается такой усредненный портрет современного преподавателя вуза:

- ученый, занятый организацией своей работы, реализующий в этой узкой деятельности свой незначительный управленческий и коммуникационный потенциал, при этом не особо желающий контактировать с широкой общественностью и не претендующий на инновационность деятельности. В то же время, преподаватели более крупных ведущих вузов мобильны, открыты и готовы к сотрудничеству с представителями бизнеса, СМИ, широкой общественности. Они более ориентированы на саморазвитие, повышение квалификации (обучение в аспирантуре, докторантуре, прохождение стажировок). При этом, руководители структурных подразделений вузов, более молодые преподаватели и преподаватели-женщины проявляют большую инновационность, коммуникабельность, мобильность, готовность к саморазвитию.

Отметим еще: на рынке образовательных услуг одним из главных условий обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения является уровень профессиональной компетентности преподавателя вуза, опре-

деляющий качество подготовки студентов. В условиях конкуренции, в высшей школе происходит внедрение инновационных образовательных технологий, рассчитанных на компетентных педагогов, становление которых нередко тормозится наличием определенных проблем. К таковым относятся:

- ригидность мышления педагога (пристрастие к «старым», традиционным методам и формам профессионально-педагогической деятельности);
- отсутствие у определенной части преподавателей вуза педагогического образования;
- неопределенность категорий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», а также просто элементарная усталость от необходимости нахождения в процессе постоянного переделывания чего-либо, что в совокупности превращается в факторы скрытого сопротивления инновационным изменениям.

Между тем, реальные изменения в процессе подготовки профессионалов в русле современных требований возможно только при условии развития *профессиональной компетентности самого педагога высшей школы*, осознающего меру своей ответственности перед студентами, собой и обществом.

Правда, само понятие «*профессиональная компетентность*», его содержание, сущность и структура сегодня еще не определены однозначно, не разработана система критериев определения сформированности профессиональной компетентности преподавателя, педагога.

В современной практике *под профессиональной компетентностью понимается способность специалиста в той или иной области, успешно решать задачи профессиональной деятельности согласно заданным стандартам.*

Компетентность – это то, чего достиг обучавшийся в вузе. *Составляющими профессиональной компетенции являются знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества, в совокупности, обеспечивающие его способность успешно выполнять свою работу.*

Исходя из специфики педагогической деятельности (*сочетание педагогической [учебно-воспитательной] деятельности с научно-исследовательской работой*), в качестве структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза можно выделить:

- *знания и умения в области преподаваемой дисциплины (науки);*
- *психолого-педагогическую компетентность;*
- *коммуникативную компетентность;*
- *управленческую (организационную) компетентность;*
- *креативную компетентность.*

Компетентный преподаватель непременно должен владеть научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, чего, однако, недостаточно, вопреки представлениям преподавателей, не имеющих педагогического образования. Компетентный преподаватель – это и хороший методист, профессионально владеющий методами и методикой (образовательными технологиями), позволяющими ему представить учебный материал в виде системы познавательных задач, решение которых направленно на овладение студентом содержания изучаемой дисциплины.

Помимо знаний в области преподаваемого предмета и методики его преподавания, независимо от того, какую дисциплину он преподаёт, педагог обязательно должен быть компетентен в психологии личности и учебно-воспитательного процесса, в педагогике.

Психологическая компетентность преподавателя вуза включает помимо выше обозначенного ещё: знание психологических особенностей студенчества; понима-

ние психологии учебно-познавательной деятельности студентов; знание психологии педагогической деятельности, психологии педагогического общения, основ психодиагностики, без освоения которых невозможно вовлечь студентку в образовательный процесс и реализовать личностно-ориентированное и практико-ориентированное обучение.

Педагогическую компетентность преподавателя составляет *совокупность знаний, умений и педагогических и научно-исследовательских способностей, необходимых ему для выполнения функции обучения и воспитания студентов*. Педагог должен знать: стандарт высшего профессионального образования; цели и содержание высшего профессионального образования; принципы построения содержания профессионального образования; предмет, основные понятия и задачи своей научной дисциплины; сущность и закономерности процесса обучения и воспитания; принципы, методы и организационные формы обучения и воспитания студентов; современные педагогические технологии. Быть способен: самостоятельно подбирать учебный материал и оптимальные технологии их подачи студентам с целью обеспечения усвоения студентами за сравнительно короткий срок значительного объема информации; правильно планировать и организовывать занятия с использованием активных и интерактивных методов обучения, обеспечивающих процесс творческого познания и добывания собственных знаний, формирования умений, навыков, компетенций самими студентами; формировать у них мотивацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности; передавать свой опыт коллегам и учиться у них, заниматься самообразованием и др.

Вообще в деятельности педагога особое место занимает умение выстраивать общение со студентами и

со своими коллегами. В данном случае оно выступает средством научной и педагогической коммуникации, условием совершенствования профессионализма, создания благоприятного психологического климата в студенческой аудитории, между педагогом и студентами. Для этого преподаватель должен, действительно, владеть специальными коммуникативными умениями, к которым относятся:

- познание личности обучающегося – студента;
- организация деятельности студентов в образовательном процессе в форме сотрудничества, творческого поиска;
- восприятие и правильное оценивание ситуации общения;
- сочувствие, сострадание, понимание личности студента;
- сочетание уважения личности обучающегося с высоким уровнем требовательности к нему, построенного на гуманистических методах взаимодействия.

Педагог реально должен быть способен:

- выступать в студенческой аудитории;
- вести беседу или дискуссию, используя вербальные и невербальные средства общения;
- объективно воспринимать партнера по общению и вызывать у него потребность в совместной деятельности;
- предвидеть и предупреждать конфликты;
- конструктивно критиковать, воспринимать и учитывать критику.

В качестве одних из самых важных выступают рефлексивные способности педагога, позволяющие ему объективно осознавать, как он воспринимается партнером по общению.

Помимо обозначенных коммуникативных умений и способностей в структуре коммуникативной компе-

тентности преподавателя особо стоят профессионально важные/профессионально значимые личностные качества, наличие которых является показателем или критерием профессионально компетентного педагога вуза. Сюда могут входить:

- подлинный интерес к студентам, потребность и умение с ними общаться;
- способность проявлять к ним эмпатию;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять собой, своими чувствами, быть эмоционально устойчивым;
- умение прогнозировать педагогические ситуации, возможные последствия и пути их решения;
- умение проявлять способность к педагогической импровизации;
- умение применять все разнообразие методов взаимодействия (убеждение, внушение, беседа, дискуссия и др.).

Как известно, педагогическая деятельность – это управленческая деятельность, и для ее успешной реализации преподаватель должен обладать организаторской компетентностью, включающей знания в области менеджмента образования: понятие о менеджменте, его цели, значение, функции и особенности менеджмента образования, о структуре организаторской деятельности. Преподаватель должен уметь выполнять действия по определению цели учебно-познавательной деятельности студентов; планированию содержания, методов, средств обучения по преподаваемой дисциплине; подготовить и провести различные виды занятий, организовать совместную деятельность студентов, контроль за выполнением работ и оценку результатов, обеспечение учебной дисциплины при творческой обстановке.



Таким должен быть современный педагог?

Организаторская компетентность педагога, преподавателя высшего учебного заведения направлена не только на организацию образовательной, воспитательной, научно-исследовательской деятельности студентов, но и на самоорганизацию собственной деятельности.

И теперь о *креативности, креативной компетентности*, настоятельно необходимой для обеспечения эффективной научно-педагогической и исследовательской деятельности. Креативность – это относительно устойчивая характеристика личности, показывающая уровень ее творческой одаренности, способность к творчеству. *Креативная компетентность преподавателя проявляется в творческом процессе, обеспечиваемом системой знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества.* Пожалуй, самыми важ-

ными составляющими данного вида компетентности являются качества личности преподавателя, а именно его способность к творчеству: *интуиция, ассоциативность, одухотворенность, воображение; чувство новизны; гибкость и критичность ума, изобретательность, самобытность; умение видеть знакомое в незнакомом; способность к анализу, синтезу и комбинированию; способность к предвидению, переносу опыта; способность ставить и решать нестандартные задачи; стремление к новому, свободе и др.*

Креативная компетентность делает профессиональную деятельность конкретного преподавателя неповторимой, особо продуктивной и обеспечивает эффективную педагогическую, методическую, научно-исследовательскую работу.

Так что вот он, идеал педагога, чья миссия важна и ответственна – именно он формирует личность и мировоззрение, а значит, закладывает основы будущего страны, мира. Педагогический идеал сложен и многогранен. Он включает в себя аспекты мировоззренческие, профессиональные, этические и эстетические.

Мировоззренческий аспект обеспечивает социально-политические ориентиры в деятельности преподавателя, в его творческом поиске. Не менее важен и *профессиональный* аспект – научно-педагогические знания и представления, педагогическая направленность личности. *Этический* аспект педагогического идеала воплощает в себе систему нравственных установок воспитателя, является нравственным фундаментом каждого педагогического действия, педагогического мышления, педагогического общения, создает общий нравственный облик педагога. Необходимо помнить и об *эстетическом* аспекте педагогического идеала. В реальном процессе, где находит свое практическое воплощение педагогический идеал преподавателя, особенно важна гармония целей и средств, композиционная стройность и

завершенность, пропорциональность педагогических влияний, их ритмическая организация.

Конечно, идеальный педагог постоянно находится в поиске – он перестраивает свою деятельность в соответствии с профессионально-личностной направленностью, повышает эффективность и рефлексивность. С профессионально-образовательной точки зрения, такой педагог способен осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру; способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики; способен руководить исследовательской работой студентов, анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач. С общекультурной точки зрения, педагог способен совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.

И еще: идеальный педагог должен быть терпеливым, любить своих подопечных, быть добрым и справедливым, уметь сострадать, быть отзывчивым. Он должен быть организованным, последовательным, требовательным, трудолюбивым. Да, ему нужно обладать многими качествами, но, прежде всего, он должен быть высоконравственным человеком. А еще важными личностными характеристиками педагога являются жизнерадостность, оптимизм, чувство юмора. Правда, с этими качествами человек не рождается – их надо формировать и развивать. И такое качество – единство слова и дела. Отсутствие этого подрывает не только авторитет педагога, но и веру обучающегося в людей, в их честность, добросовестность.

Идеальный педагог – это человек, который может не только дать необходимые знания по отдельным дисциплинам, но и способен помочь советом.

Подводя, наконец, итог, можно прийти к выводу, что *личность современного педагога-профессионала должна характеризоваться высокой культурой, нравственностью, самоотдачей, благородством, умением заглядывать в будущее, высоким профессиональным уровнем, стремлением к самосовершенствованию, максимальной реализацией своих способностей.*

Вопросы и задания по материалам Темы 12

1. Что может включать в себя интегративная модель современного вузовского педагога?
2. Что может входить в профессионально важные, профессионально значимые качества педагога?
3. Можно ли построить модель идеального педагога?
4. Создайте свой портрет идеального педагога.
5. Каковы возможные критерии оценки деятельности педагога?

Тема 13. Воспитание и воспитательная работа в высшем учебном заведении: развитие, становление, формирование личности студента

Педагогика и психология личности студента.

Современный исторический этап формирования личности студента.

Задачи и принципы воспитания студентов.

Личностно-формирующий потенциал образовательного учреждения

Развитие познавательной активности молодых людей.

Системы воспитательной работы в вузах.

Педагогический процесс представляет собой активную взаимосвязанную деятельность его участников с целью их воспитания, образования, обучения и развития. Основная цель здесь – подготовка индивида или группы к успешному решению поставленных задач. При этом и объект, и субъект педагогического влияния являются активными преобразующими элементами процесса, поэтому проблема личности и группы в педагогике занимает одно из главных мест.

Рассмотрение всех вопросов, связанных с личностью, всегда приходит к воспитанию, обучению, образованию и развитию – к целенаправленному процессу систематического влияния, способствующему полной реализации потенциалов личности [в собственных и общественных интересах]. Педагогика призвана решать теоретические и практические вопросы, относящиеся к определению целей и задач, реализации принципов оптимизации содержания, организации, форм и методов работы, обеспечения благоприятных психолого-педагогических условий для деятельности всех участников педагогического процесса.

В педагогике издавна существуют различные подходы к процессу развития личности: от отрицания пра-

вомерности самого понятия *формирования*, означающего в этом контексте «насилие над человеком, манипулирование его сознанием» до утверждения «свободного развития» личности [под влиянием стихийных воздействий среды]. Кстати, в обоих подходах есть то, что заслуживает определенного внимания.

Закон «Об образовании в РФ» содержит положения о свободном развитии личности и о его связи с приоритетом общечеловеческих ценностей; о необходимости обеспечения самоопределения личности, условий для ее самореализации и, в связи с этим, необходимости интеграции личности в национальную и мировую культуру; формирования ее как человека и гражданина, имеющего свободу выбора взглядов и убеждений, способного к взаимопониманию и сотрудничеству с другими людьми.

Понятие «формирование личности» в науке трактуется как *вид изменения, совершенствования, развития, созревания динамической функциональной структуры личности (главным образом, ее содержания) под влиянием внешних воздействий*. Иначе говоря, *формирование означает изменение в плане роста, повышения степени зрелости, приобретения более совершенной формы, качественной определенности*. Причем, *это не означает какого-то жесткого, внешнего принуждения в отношении личности, насилия над ней*. Это объективное признание того, что в личности происходят изменения, обогащающие ее как по содержанию, так и по форме, или, напротив, вызывающие деградацию.

Педагогика занимается изучением специально организованной и непрерывно проводимой системы работы с личностью в интересах ее самой, ее семьи, общества и государства. Эта система строится на многовековом опыте, традициях, общечеловеческих, общемировых ценностях, независимо от идеологической конъюнктуры и на основе гуманизации и демократизации. Только так у человека могут сформироваться

качества гражданина, нравственная и правовая, эстетическая и экологическая культура, культура семьи, быта и здоровья, что и даст ему возможность самореализовать свой личностный потенциал, самоутвердиться в коллективе, освоив опыт предшествующих поколений, умножив его, передав затем уже свой опыт следующему поколению. Таким образом, *целью формирования личности является ее разностороннее развитие в соответствии с идеалами и ценностями человечества.*



Б.Г. Аняньев

В условиях новой экономики наиболее эффективный механизм осуществления инновационного процесса – это *коммерциализация научных достижений, новых знаний и технологий, превращение их в товарный продукт или услугу.* При этом образование, наука и производство получают стимулы и мотивы для быстрого достижения успеха и максимального коммерческого результата. Однако в погоне за ним существует, дает о себе знать опасность упустить основную задачу учебно-

воспитательного процесса – воспитание личности будущего профессионала – ведь наряду с профессиональной компетентностью, представители молодого поколения должны обладать достойными нравственными и гражданскими качествами, которые, к сожалению, не являются врожденными и формируются в процессе воспитания, образования и практической деятельности.

Итак, формирование и развитие личности, начавшееся в раннем детстве, продолжается в условиях обучения в вузе. По мнению Б.Г. Ананьева¹³³, *«преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта»*¹³⁴.

Воспитание студентов в условиях вуза – одна из главных категорий и педагогики высшей школы, и педагогической психологии, и психологии личности, и психологии развития! Оно трактуется сегодня как *процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у профессионально значимых личностных качеств молодых людей.*

Подготовка нового поколения к реальной жизни, как одна из важнейших социальных задач, не может ограничиваться только расширением возможности приобретения некой суммы знаний. Подлинная личность должна быть интеллигентной в самом высоком и прямом смысле этого слова – *помимо овладения знаниями и профессиональными навыками человеку необходимо*

¹³³ **Борис Герасимович Ананьев** (1907-1972) - известный советский психолог и педагог.

¹³⁴ Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974.

ориентироваться на известные морально-этические нормы. А ведь наряду с явными изменениями в социально-экономическом развитии многих стран, стремительным ростом научных открытий и технологических решений, отмечается тревожная тенденция к забвению этических ценностей, традиций культуры.

Создание системы высшего образования, отвечающей условиям рыночных отношений, и, в то же время, реализация оптимальных подходов к формированию личности будущего профессионала в ходе учебно-воспитательного процесса – вот основные проблемы, которые необходимо решить, чтобы вывести высшую школу на современный уровень, придать ее развитию подлинно гуманный и инновационный характер.

Воспитательная работа в вузе нацелена на подготовку высококвалифицированных и компетентных молодых профессионалов, готовых к общественной, производственной и культурной деятельности.

Воспитательная работа в вузе призвана осуществляться с учетом требований к организации педагогической деятельности, указывающих ее направление в качестве принципов воспитания. В.А. Сластенин (см. выше) отмечает *значимость и необходимость соблюдения педагогами вузов следующих принципов воспитания в работе со студентами:*

- *гуманистической направленности;*
- *целостности учебного и воспитательного процессов;*
- *последовательности и систематичности;*
- *творческого начала в воспитании;*
- *индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания;*

- *ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов*¹³⁵.

Воспитательная работа – неотъемлемая составная часть деятельности вуза. И, конечно, ведущую учебно-воспитательную функцию призван выполнять профессорско-преподавательский/научно-педагогический состав. Важно передать молодому поколению не только знания, но и жизненный опыт. Это требует от педагогов не только чувства ответственности, но и многого другого, включая постоянное самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование.

Основная задача педагога – воспитать гражданина, патриота своей страны. Как известно, патриотизм включает в себя: уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах родины; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности укреплению могущества и расцвету Родины. И чем серьезнее идет эта работа в вузе, тем большими адаптационными ресурсами она обладает. Одной из важнейших функций, которую выполняет патриотическое воспитание студентов, является осуществление *политической социализации личности* – вхождение человека в политику, усвоение господствующих в обществе политических идей, ценностей, норм политического поведения. Поколение, заканчивающее вузы, через 10-15 лет сменяет правящие элиты в сфере экономики, управления, в социальной сфере. Отсюда и одна из основных целей как преподавания, так и воспитательной работы –

¹³⁵ Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.

максимальное совершенствование способности студентов самостоятельно анализировать смысл и динамику событий политической жизни с тем, чтобы после завершения обучения они могли не только ориентироваться в происходящих процессах, но и воздействовать на них.

Высшая школа действительно ответственна и за формирование интеллектуальной и нравственной атмосферы в обществе в целом. Как центры образования, науки и культуры, высшие учебные заведения призваны содействовать критическому осмыслению происходящего, оказывать всемерную поддержку исследовательской и гражданской активности студентов.

Овладение научными знаниями, высокая познавательная активность расширяют кругозор студентов и создают предпосылки для формирования устойчивой позитивной направленности личности, в структуре которой существенное место занимают нравственные потребности, знания, убеждения, мотивы и установки. И очень важно создать в коллективах учебных заведений атмосферу высокой нравственной требовательности.

Подготовка дипломированных профессионалов не мыслится в отрыве от воспитательного процесса, где еще одной важной целью является социализация, формирование нравственно и физически здорового члена общества. Для достижения этой цели в вузах решаются следующие задачи:

- морально-нравственное и этическое воспитание студентов и педагогов;
- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;
- создание систем внеучебной воспитательной работы;
- укрепление трудовой и учебной дисциплины;

- обеспечение высоконравственного климата и высокой культуры в студенческих коллективах/группах.

Сегодня актуальны исследования, связанные с проектированием *модели идеального выпускника вуза третьего тысячелетия*. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (документ старый, но не теряющий значения) основными целями профессионального образования выступали: *подготовка квалифицированного работника (соответствующего уровня и профиля), конкурентоспособного, компетентного и ответственного; свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту*. При этом модель должна быть сориентирована на воспитание таких качеств, как *гражданская ответственность и самодисциплина, гуманизм, толерантность и владение навыками межличностного общения, профессиональный успех и творческая устремленность, социальная активность и коммуникабельность, чувство гордости за свой университет и приверженность к его традициям. креативность и предприимчивость, способность к анализу, рефлексия и поглощенность учебной деятельностью, саморазвитие, самовоспитание и самообразование*.

В процессе обучения в вузе должны создаваться условия для развития личности студента, оказываться психолого-педагогическая поддержка в его жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении – подавляющая часть наших студентов находится в том возрасте, когда завершается выработка жизненной позиции и осуществляется переход к осознанному самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Профессиональные знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, могут быть полезны для общества, а могут использоваться и во вред – в зависимости от того, каковы нравственные качества человека. К сожалению, в настоящее время в достаточной мере еще не осознается

тот факт, что подмена подлинных культурных ценностей духом потребления неминуемо скажется и на об- лике России завтрашнего дня.

Формирование у студентов поглощенности учебной деятельностью объективно обусловлено наличием противоречий между:

- востребованностью обществом личности, занимающейся самовоспитанием, и не сформированными для этого педагогическими условиями;
- нацеленностью образования на качественную подготовку молодого человека и приверженностью к использованию традиционной стратегии обучения.

Эти противоречия со всей очевидностью дают о себе знать в образовательном процессе.

К педагогическим условиям организации поглощенности учебной деятельностью мы относим:

- организацию образовательной среды на принципах активности, осознанности, систематичности; на планомерном достижении студентом учебной цели; на формировании внутренней мотивации учебной деятельности; направленной на воспитание у них самостоятельности, ответственности, толерантности, доброжелательности, креативности;
- обучение планированию (долгосрочному, среднесрочному, краткосрочному) учебной деятельности студентов, его обоснованию и реализации;
- формирование опыта самообразовательной деятельности;
- работу с большим объемом учебной информации;
- проведение анализа затруднений в процессе обучения.

Рассмотрим подробно одно из выявленных нами педагогических условий, касающихся организации образовательной среды.



Г.С. Костюк

В педагогике *среда как важнейший фактор развития личности* вопрос отнюдь не новый. И человека, конечно, никак нельзя рассматривать в качестве *пассивного* объекта средовых влияний: он должен быть активным и, взаимодействуя с компонентами среды, идти по пути развития. На развитие личности влияет множество факторов: *внутренних* (природные задатки человека) и *внешних* (воспитание и среда/социальная среда). Кстати, ряд ученых считают, что *социальная среда* — понятие особое, включающее в себя социальные условия и ситуации, вещи и особенности социального окружения, сферу общения и условия места и времени, материальную культуру общества. *Основная идея современной педагогики среды* — человек, взаимодействуя с ней, не только приспособливается, но изменяет и организует ее. Л.С. Выготский полагал, что *«любой поступок человека возникает в*

ответ на импульсы, толчки, раздражения извне, из среды его жизнедеятельности, поведение ... — процесс взаимодействия организма со средой»¹³⁶.

Но при организации среды нужно выявить то, как учащийся относится к средовым воздействиям, какова внутренняя позиция. Это суждение обосновано Г. С. Костюком¹³⁷, отметившим, что «*влияние общественной среды на развитие ... зависит от того, что представляет из себя среда, какие силы и тенденции в ней сталкиваются...*». Он убежден, что «*не все то, что окружает ..., является действительной средой ... развития. Влияют на этот процесс только те условия, с которыми человек вступает в ту или иную действительную связь. Среда воздействует на развитие индивида через его деятельность»¹³⁸.*

Итак, *развитие активности студента невозможно без включения его в деятельность по преобразованию обучающей среды и определяется характером его деятельности в этой среде.*

Среда, как мы понимаем, является не только источником развития личности, но и своего рода катализатором в процессе самореализации личности, способным ускорить или замедлить этот процесс. Важно наличие такого образовательно-воспитательного пространства, которое формировало бы жизнеспособность личности, то есть способность выживать в условиях реальности не деградируя, а развиваясь созидательно. Следовательно, среда, является не только фактором, но и условием развития личности, тем полем социальной деятельности и отношений, где проявляются ее способности, а формирующийся человек включается в жизнедеятельность общества.

¹³⁶ Выготский А.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1999.

¹³⁷ Григорий Силович Костюк (1899-1982) — украинский советский психолог и педагог, экспериментатор и методолог.

¹³⁸ Костюк Г. С. Избранные психологические труды. — М., 1988.

Формирование личности студента – это процесс происходящих [по самым разным причинам] изменений в личности студента, приводящий со временем к качественным изменениям, оформляющимся в его особенности, качества, их совокупности, свойства, сопоставимые с моделью выпускника высшего образовательного учреждения.

Формирование личности – процесс особый, отличающийся от освоения знаний, умений и приобретения компетенций – в результате этого освоения происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение. Достичь этого простым усвоением невозможно. Новые потребности и мотивы, их соподчинение возникают не при усвоении, а при *переживании* или *проживании*: этот процесс происходит только в реальной жизни, и всегда он эмоционально насыщен, и часто является субъективно творческим.

Формирование личности будущего профессионала в высшей школе – сложный и многогранный процесс, успех которого обеспечивается, прежде всего, его организацией и планированием, созданием внешних и внутренних условий для развития и интенсивного проявления необходимых качеств, обогащения знаний, навыков и умений обучающихся – процесс взаимного переплетения образовательной, учебной и воспитательной работы всего вуза.

В течение 4 лет обучения в высшей школе (бакалавриат), молодые люди находятся в специфических условиях высшего учебного заведения, что не может не отражаться на их личности. Личностно-формирующий потенциал образовательного учреждения велик и, в основном, связан с такими группами влияний:

- *условий в образовательном учреждении: социально-психологических и социально-педагогических влияний на личность студента всего уклада жизни и*

функционирования образовательного учреждения, его стиля и отдельных событий;

- *образовательного (учебного) процесса*: влияний проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателей;

- *учения самих студентов*: влияний собственной активности во время пребывания в вузе;

- *воспитательной работы*: влияний специальной системы проводимых в образовательном учреждении мер воспитательного характера, организации досуга студента, удовлетворения культурных и бытовых запросов студентов.

К условиям, сказывающимся на *формировании личности студентов*, можно отнести:

- *общие особенности образовательного учреждения*: профессиональный профиль, статус, его научный и образовательный авторитет, история, место расположения, размещение, оснащение;

- *особенности руководства образовательным учреждением*: особенности личности, стиля деятельности руководителей, их авторитетность, личный пример, решения и принимаемые меры по оптимизации образовательного процесса, проявляемая забота о благоприятных условиях учения, питания, снабжения, досуга, быта преподавателей и студентов, их профессионального и научного роста;

- *особенности организации всего педагогического процесса и занятий*: планирования, плановой и учебной дисциплины; обеспеченности образовательного процесса всем необходимым (учебные помещения и их техническое оснащение, библиотеки, читальные залы, места для самостоятельной работы, компьютерное обеспечение, общежитие и др.); обеспечение студентов учебными и методическими материалами, состояние их учебно-исследовательской и научно-исследовательской рабо-

ты; состояние контроля, критерии оценивания успехов обучающихся, требовательность, справедливость, помощь в преодолении трудностей, организация практик и стажировок и др.;

- *особенности педагогического коллектива*, его комплектования, личностей, входящих в него, отношений к делу, к студентам, к состоянию дел в стране и образовательном учреждении, научная активность, педагогическая культура, профессионализм, авторитетность, примерность, бескорыстие, моральная чистоплотность; общий уровень преподавания; работа факультетов, научных и учебных библиотек; работа психологической службы образовательного учреждения;

- *особенности студенческого коллектива* в целом и отдельных учебных групп: особенности личностей, образующих группы, лидеров, авторитетных студентов; взаимоотношения между учебными группами и внутри них; господствующие в коллективе и учебных группах мотивы, интересы, настроения, нормы поведения, отношения к профессии и овладению ею, наличие «культы учебной»; работа со студенческим коллективом;

- *особенности бытового обустройства студентов*: финансового положения, питания, общежития, гигиены, удовлетворения культурных запросов, занятий спортом, заботы руководства и обеспечивающих служб по улучшению условий жизни студентов и др.

Вся эта совокупность условий должна быть постоянным объектом педагогического мониторинга и оценки, психологического и педагогического усовершенствования в учебных и воспитательных целях.

Для успешного формирования личности в высшей школе необходимо:

- целенаправленно организовывать эту работу с учетом профиля вуза, года обучения и т. д. (педагогу

здесь необходимо четко понимать, какие мировоззренческие, нравственные, культурные, эстетические и профессиональные качества необходимо сформировать у студентов в соответствии с направлением его обучения);

- воздействовать на мотивацию студентов к получению выбранной ими профессии;

- анализировать изменения уровня развития отдельных личностных качеств студента, а также степени их профессиональной подготовленности, социально активности и т.п. И очень важно определить:

- а) отношение к будущей профессии, обучению, понимание его значения для успешной профессиональной деятельности, дисциплинированность, эрудиция, интеллигентность;

- б) знание особенностей будущей профессиональной деятельности, ее требований, принципов руководства трудовым коллективом и т.п.;

- в) уровень владения формами и методами организационно-воспитательной работы в трудовом коллективе;

- г) степень сознательной саморегуляции в сложных ситуациях;

- д) самооценку поведения, действий и качеств с точки зрения их соответствия требованиям общества;

- учитывать в учебно-воспитательном процессе индивидуальные, возрастные и социально-психологические особенности студентов, динамику их изменения, находить наиболее адекватные способы воздействия на обучаемых.

Выделяют несколько групп условий успешного формирования личности студента в вузе обеспечиваемые самим *учащимся, педагогами и руководителями вуза, совместной деятельностью студентов и преподавателей.*

К условиям первой группы можно отнести:

- понимание студентами значимости своей будущей профессии и требований, которые она предъявляет к нему;
- положительная мотивация к самоутверждению в студенческом коллективе;
- активность на учебных занятиях;
- целеустремленность в познавательной и практической деятельности в ходе учебного процесса;
- правильная самооценка своих личностных качеств и степени подготовленности к будущей практической деятельности по окончании вуза;
- стремление к совершенствованию профессиональных качеств и личности в целом;
- активное участие в общественной работе;
- благоприятная морально-психологическая атмосфера в студенческом коллективе.

Чем активнее и инициативнее будут студенты на занятиях, при выполнении разного рода заданий, тем успешнее они овладевают необходимыми знаниями и навыками, тем интенсивнее у них формируются качества будущих профессионалов.

К условиям второй группы можно отнести:

- четкое уяснение преподавательским и руководящим составом вуза современных требований к подготовке студентов, изучение и объективная оценка уровня профессиональной подготовленности их к труду по окончании вуза, степени сформированности у них соответствующих психических процессов, состояний, качеств;
- планирование и организация учебно-воспитательного процесса с учетом указанных требований;

- морально-психологическая мобилизация студентов на овладение знаниями в соответствии с учебными программами;

- анализ хода учебного процесса, общественной и научной работы студентов;

- побуждение студентов к непрерывному совершенствованию своих позитивных качеств, знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности по специальности;

- тактичность во взаимоотношениях со студентами, учет их индивидуальных, возрастных и социальных особенностей, общение с ними на основе принципиальности, доброжелательности, демократизма;

- психолого-педагогическая подготовка, личные качества, пример и авторитет педагогов, руководителей, активистов.

К условиям третьей группе можно отнести:

- единство взглядов, установок, общее стремление к реализации учебных программ на высоком уровне, к максимальной результативности всех видов деятельности в вузе;

- профессиональную направленность взаимодействия педагогов и студентов;

- положительные взаимоотношения между ними, взаимопонимание и взаимоуважение;

- согласованность в действиях в соответствии с ролью и местом в системе воспитания и обучения в вузе;

- коллективизм в деятельности, взаимопомощь;

- ориентацию на высокую успеваемость.

Реализация этих условий, конечно же, основывается на комплексном подходе к воспитанию и обучению студентов в неразрывном единстве.

Но вообще, говоря о развитии, формировании личности студента и его воспитании, следует помнить

о влиянии стиля и методов преподавания на любого обучающегося. Это влияние усиливается:

- при интересном, страстном, убежденном изложении содержания дисциплины преподавателями;
- при изложении содержания с ориентацией не на запоминание, а на глубокое и логичное осмысление его студентами;
- при использовании рассуждающе-доказательного, а не повествовательно-информирующего стиля;
- при умелой активизации развиваемых качеств (мышления, памяти, внимания, самостоятельности, инициативности, настойчивости, находчивости и др.);
- при побуждении студентов к творческому решению учебных задач;
- при максимальном приближении учебной обстановки к реальной профессиональной с элементами новизны, неожиданности, риска, противодействия и др.

Важную воспитательную функцию несет руководство преподавателя самим процессом учения. Причем, здесь эффект усиливается, если педагог:

- постоянно оценивает, как студенты относятся к овладению учебной дисциплиной, темой, решению учебных задач, и принимает меры по повышению интереса, добросовестности, ответственности, трудолюбия, глубины и прочности усвоения;
- активно руководит работой студентов на занятиях, поддерживает их активность, внимательность, интерес;
- постоянно и тщательно контролирует выполнение заданий для самостоятельной работы;
- объективно, строго, но справедливо оценивает результаты овладения учебным материалом;
- оказывает помощь и поддержку испытывающим затруднения;

- организует взаимопомощь в учебной группе;
- включает слушателей в творческую, исследовательскую работу и др.

Важнейшим условием обеспечения качества образования студента на фоне учебно-воспитательной работы вуза является его собственная *познавательная активность*.

Познавательная активность – это сложное психологическое образование, которое является, по сути, процессом инициативного преобразования студентом предмета или явления с целью его более глубокого познания, усовершенствования, проявления «Я» в познавательной деятельности личности.

Познавательная активность проявляется в интенсивности и напряженности познавательной деятельности, в саморегуляции, в использовании новых для субъекта приемов и методов, в приобретении новых знаний, умений и навыков.

Критериями познавательной активности могут выступать следующие:

- ✓ количество и качество выполненного задания (задания выполняются всегда, иногда, никогда);
- ✓ сформированность познавательного интереса (вопросы студентов, их характер и направленность, мера участия в дискуссиях, полнота ответов, отношение к дополнительным заданиям);
- ✓ сформированность специальных приемов познавательной деятельности;
- ✓ место студента в группе в соответствии с уровнем подготовки к обучению;
- ✓ количество и качество источников, которые используются во время выполнения домашнего задания.

Для успешного повышения познавательной активности студентов важно определить особенности ее структурной организации. Структуру познавательной активности составляют такие компоненты:

- *мотивационный* (общая направленность студента на познание, на учебную деятельность, позитивное отношение к познавательной деятельности, познавательной потребности как внутренней необходимости в учебно-познавательной деятельности);

- *операционный* (мыслительные операции и умственные умения, свойства мышления и интеллектуально-речевая деятельность);

- *личностный* (любопытность).

Напомним, какие уровни может иметь, по мнению отечественных ученых, познавательная активность:

- *воспроизводящая* активность, характеризующаяся стремлением студента понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения (работа с печатным материалом, с компьютером, решение задач и т.д.);

- *интерпретирующая* активность, характеризующаяся стремлением студента к выявлению смысла изучаемого содержания; проникновению в сущность явления, стремление выявить связь, между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в изменённых условиях. Важным показателем познавательной активности является устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что студент стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения;

- *творческий уровень*, характеризующийся стремлением студента глубоко проникнуть в сущность явления и для реализации этой цели искать и находить новые способы. Студент отличается высокими волевыми качествами, упорством и настойчивостью в достижении цели, его отличают широкие и стойкие познавательные интересы. Для этого уровня характерно использование исследовательской деятельности студента.

Сегодня уже выделены и наиболее распространенные способы формирования познавательного интереса: *актуальность и новизна содержания, раскрытие значимости знаний, наглядность, занимательность, эмоциональность, сравнение и аналогии.*

Интерес на всех этапах развития личности характеризуется:

- положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- наличием познавательной стороны этой эмоции;
- наличием непосредственной потребности, вызывающей эту деятельность.

Мы видим, как важно в процессе обучения обеспечить *возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности.* На наш взгляд, *возникновение у студента положительных эмоций в учении – основа всей и учебной, и воспитательной деятельности.*

На современном этапе развития высшей школы разработаны довольно продуктивные методы формирования познавательного интереса:

- метод эмоционального стимулирования учения;
- метод занимательных аналогий;
- метод сопоставления научных и житейских толкований природных явлений;
- метод познавательных игр;
- метод создания ситуации познавательного спора;
- метод создания ситуации успеха в учении.

С целью развития познавательного интереса студентов в учебном процессе используются не только активные методы обучения, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, но и современные методы интерактивного обучения. Именно такие методы позволяют студентам в

более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей и формирования необходимых компетенций.



Конфуций

Можно выделить и определенные способы, пути повышения активности обучающегося и эффективности всего учебного процесса:

- усиление учебной мотивации учащихся за счет внутренних и внешних мотивов;
- создание условий для формирования новых и более высоких форм мотивации (стремление к самоактуализации, к самовыражению и самопознанию, мотив роста);
- предоставление студентам новых и более эффективных средств для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

- обеспечение соответствия организационных форм и средств обучения его содержанию;
- интенсификация умственной работы обучающихся (рационализация использования времени и интенсификация общения);
- обеспечение научно обоснованного отбора подлежащего усвоению материала;
- учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей студентов.

Великий и мудрый учитель древности Конфуций¹³⁹ однажды, по воспоминаниям его учеников, сказал о том, что о том, что только *три пути ведут к знанию: путь рассуждений (благородный), путь подражания (легкий) и путь опыта (тяжелый)*.

Между характером деятельности воспитателей и воспитанников, особенностями их общения и результативным компонентом процесса воспитания, как мы понимаем, существует прямая зависимость.

Согласно этой закономерностью, научно-педагогические работники во время организации и осуществления учебно-воспитательного процесса просто обязаны:

- учитывать индивидуально-психические качества студентов и пытаться всесторонне развивать;

¹³⁹ **Конфуций** (ок. 551 до н. э. - 479 до н. э.) – древний мыслитель и философ Китая. Его учение оказало глубокое влияние на жизнь Китая и Восточной Азии, став основой философской системы, известной как конфуцианство. Конфуций основал первый университет и привел в систему летописи, составленные в разных княжествах. Учение Конфуция о правилах поведения князей, чиновников, воинов и крестьян распространялось в Китае так же широко, как учение Будды в Индии. Настоящее имя – Кун Цю, но в литературе часто именуется Кун-цзы, Кун Фу-Цзы («учитель Кун») или просто Цзы – «Учитель». Уже в возрасте немногим более 20 лет он прославился как первый профессиональный педагог.

- учитывать характер будущей деятельности студентов;
- пытаться активно взаимодействовать со студентами;
- достичь сознательного участия студентов в учебно-воспитательной деятельности;
- научно определять и формулировать дидактические и воспитательные цели и пытаться их реализовать.

И методы, и формы, и принципы воспитания студентов должны отвечать требованиям науки, нормативных документов, назначения конкретного учебного заведения, актуальным учебным задачам. В связи с этим, *любая методика воспитательной работы в вузе, в принципе, имеет право на жизнь только в том случае, если она всесторонне учитывает конкретные обстоятельства жизнедеятельности студенческого коллектива и направлена на решение главных его задач с учетом индивидуально-психологических особенностей конкретного студента и социально-психологических характеристик данного коллектива.*

Как это ни банально звучит – воспитывает все: и люди, и окружающая среда, и вещи, и различные явления. В связи с этим вуз должен создавать студентам необходимые нормальные условия для удовлетворения социальных и духовных потребностей, на высоком уровне организовывать их познавательную деятельность, обеспечивать ее эффективность, координировать учебные, воспитательные и другие задачи.

Итак, радикальные изменения, происходящие во всех сферах общественно-политической и государственной жизни России, имеют важнейшие и неоднозначные последствия для развития в XXI веке. В нашей стране происходит формирование гражданского общества, реформируются и создаются новые демократические институты, складывается обновленная система

ценностей, интегрирующая традиционные ориентации российской культуры, идеалы социальной справедливости, ценности прав и свобод личности. Осуществляется поворот к новому прочтению и усвоению потенциала русской и мировой гуманитарной культуры – философской, психолого-педагогической, социально-экономической, религиозной. В обществе формируется новый подход к образовательной системе и воспитанию студенческой молодежи.

Одновременно с этим реформированием осуществляемым в пределах пока еще очень короткого исторического отрезка времени, идет обострение ряда проблем – политических, экономических, культурных, социально-психологических, межнациональных.

Изменения в жизни современного общества России повлекли за собой ряд сложнейших проблем, затронувших молодежь в целом, и студенческую, в частности. К числу таких проблем относятся: кризис системы образования и воспитания, традиционных институтов социализации и механизмов социально-культурной преемственности. Это значительно усложняет процесс адаптации молодого поколения в современных условиях, поиск социально приемлемых и оптимальных форм самореализации личности.

Одновременно в обществе происходит размывание национальной специфики российской культуры, снижение ее духовной роли в общенациональном и общемировом цивилизационном процессе. Разрушение духовно-нравственных основ материального и социального бытия сопровождается падением ценности творческого труда как базового условия самореализации личности и процветания общества. Появление социально уязвимых групп молодежи и одновременное культивирование элитарности других, объективно ведет к росту индивидуализма, формированию в отдель-

ных слоях молодежи чувства социальной бесперспективности и стимулирует тем самым асоциальные формы протеста.

Уменьшение государственной поддержки образования в период резкого изменения социально-политической, экономической и культурной ситуации обусловило ослабление и частичное разрушение результативности образовательной и воспитательной систем. Однако стратегические цели государственной политики в области образования вновь выдвигают на одно из ведущих мест *проблемы воспитания студентов* – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демографических групп современной молодежи. Именно эта часть молодежи оказывает существенное, а вскоре будет оказывать решающее влияние на общественные процессы, демократическое и экономическое обновление России, ее духовную атмосферу, социально-психологический климат и станет источником того нового, что должно характеризовать Россию в XXI веке.

Для решения проблемы воспитания в образовательной сфере уже сложились определенные теоретико-методологические и научно-методические предпосылки.

В высшей школе России сложилась и действует система обучения, обеспечивающая статус нашей страны как одной из самых образованных стран мира. Вместе с тем, изменение государственно-политического и социально-экономического строя в России создало принципиально новую ситуацию в сфере высшего образования и, особенно, в системе воспитания по сравнению с предшествующим периодом. Состояние нынешней системы воспитания можно оценить, как крайне сложное, что связано с распадом основных целеобразующих элементов воспитательной политики и

ценностей и поиском новых ориентиров в обучении и воспитании, а также с тем, что само общество переживает всесторонний кризис.

Воспитание студенческой молодежи в вузах России реально осложняется существующей ныне противоречивостью ситуации:

- с одной стороны, оно осуществляется в обстановке значительного ослабления политического и идеологического влияния, расширения свободы деятельности и слова, роста потенциальных возможностей для социального становления, самостоятельности и инициативы личности. Студент во все большей степени становится суверенным как личность, он способен сам выбирать тип поведения, стиль жизни, соотнося их со своими интересами, получаемой профессией, собственным жизненным опытом. Студенчество, в целом, демонстрирует широту своих взглядов, умение учитывать изменяющиеся обстоятельства современной жизни. Наблюдается процесс определенной адаптации студенческой молодежи к формирующемуся типу экономики. В студенческой среде рождается новый социокультурный тип молодых людей, способных активно участвовать в возрождении России;

- с другой стороны, воспитание студенчества происходит в крайне сложных и неблагоприятных условиях. Неблагоприятная среда обитания в обществе и социокультурная среда формируют кризисное сознание у студентов. Они остро реагируют на углубление социально-экономического кризиса в стране, обнищание значительной части населения, в том числе, студенческой молодежи, на политическую нестабильность, на ошибки, допускаемые в руководстве государством. Подавляющая масса российских студентов выражает неудовлетворенность образовательной политикой, условиями жизни, проживания в общежитиях, меди-

цинским обслуживанием, системой общественного питания, материально-технической базой вузов. Наиболее существенной проблемой, ухудшающей настроение и психологическую атмосферу в студенческой среде, сегодня являются социально-экономические условия и обстоятельства бытия, где одной из самых острых является проблема социального неравенства.

Происходит негативная переориентация нравственного сознания у некоторой части студентов в отношении тех явлений, которые недавно категорически осуждались: половая распущенность, наркомания, алкоголизм, воровство, проституция, и др. В студенческой среде отмечается резкое падение нравственности, рост недисциплинированности, агрессии, жестокости, преступности.

Воспитание еще не стало необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития личности. Разрыв единства системы обучения и воспитания сохраняется.

Имеет место нерациональный отбор базового компонента высшего образования в учебных планах, образовательных стандартах и рабочих программах, что ведет за собой их слабую гуманитарную и воспитательную насыщенность, заниженную нравственно-психологическую и ценностно-формирующую направленность учебного процесса. До настоящего времени во многих негуманитарных вузах не осуществляется процесс сущностной интеграции гуманитарных наук в систему высшего технического образования. В среде педагогов и студентов бытует мнение о бесполезности приобретаемых гуманитарных знаний, невозможности увязать их с получаемой профессией, временности высказываемых истин. Студенты не осознают ориентирующий характер социально-

гуманитарных дисциплин в условиях существующей поливариантности взглядов на мир и неопределенности самой жизни. Следовательно, в современной учебно-воспитательной практике гуманитарное знание не прошло еще путь от идеологии к научным истинам, и через них к пониманию и усвоению студенческой молодежью ориентирующего характера общечеловеческих и национальных ценностей.

Недостаточный воспитательный потенциал высшей школы в значительной степени обусловлен неподготовленностью педагогических кадров к работе в новых условиях, утратой частью преподавателей четкого современного представления о своем месте и роли в процессе воспитания будущего профессионала. И все же конкретизируем: важнейшими структурными компонентами системы воспитания в вузе являются:

- содержание воспитания;
- цели и задачи воспитания;
- субъект и объект воспитания;
- современная воспитательная система;
- социализация личности студента;
- направления воспитательной деятельности.

Направленность процессов обучения и воспитания в современном обществе должна соответствовать интегральной цели воспитания – формированию культурной личности, жизнеспособной в условиях изменяющейся социальной и природной среды. Достижение данной цели может осуществляться через конкретные цели воспитательной деятельности, реализуемые на соответствующих этапах развития общества.

Для каждой профессиональной категории студентов можно говорить об определенной специфике цели воспитания. Вместе с тем, существует общий стратегический подход к цели воспитания, который должен

быть ориентирован на реализацию следующих условий:

- ✓ максимальное овладение студентами материальными и культурными ценностями, научными и техническими достижениями, накопленными человечеством и отечественной культурой;

- ✓ оказание помощи молодому человеку в раскрытии его внутренних потребностей и способностей, действующих самоопределению, самоутверждению, самореализации личности;

- ✓ стимулирование процесса самопознания личностью своей сущности, стремления к индивидуальному стилю жизни и поведения, личной стратегии жизнедеятельности.

Целью современной системы воспитания должна стать подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей.

Личностная составляющая в структуре цели воспитания призвана обеспечить самореализацию, самоутверждение, самоосуществление и самовоспитание.

Социально-общественная составляющая цели воспитания призвана реализовать процесс адаптации, социализации личности, ее формирования и воспитания.

Разрабатывая принципы создания современных воспитательных систем в учебных заведениях следует учитывать важнейшую особенность воспитания. Как показывает практика, она состоит в том, что в настоящее время происходит объективный процесс перемещения акцента с общественного воспитания на самовоспитание и самоформирование личности.

В этих условиях очень важно внедрение в систему образования и воспитания *личностного ориентира*, который содействует сохранению положительных убеждений, восприятию новых идей, сохранению независимости суждений, способности адаптироваться к внешним обстоятельствам. Современные воспитательные системы должны создавать благоприятные условия для обучения и воспитания студенческой молодежи. Существенными особенностями воспитательных систем вузов различного профиля должна стать ориентированная поддержка вхождения молодежи в многополярный мир, в открытое информационное сообщество, поэтому важное место в воспитании студентов должны занять такие личностные качества как коммуникативность, понимание особенностей различных культур, психологии, условий развития наций и национальностей.

Обобщая все вышесказанное, можно определить основные принципы разработки и развития воспитательных систем высших учебных заведений:

- связь воспитания с жизнью, что предполагает взаимообусловленность воспитательной деятельности и общественной практики;
- деятельностный подход к воспитанию, учитывающий будущую профессию студента и означающий реализацию принципа совпадения интересов общества и личности;
- гуманистический характер системы общих и конкретных целей, задач и направлений воспитания;
- единство воспитания и самовоспитания;
- одновременность воспитания, осуществляемого различными образовательными и общественными структурами для реализации воспитательных целей и формирования целостного духовного облика молодого человека;

- последовательность и преемственность в содержании воспитательного процесса, форм, методов и средств, предполагающих поэтапное формирование конкретных качеств личности в зависимости от уровня обучения и его направления;

- творческий характер и динамизм воспитания, отражающие развитие и обогащение воспитательного процесса.

Вопросы и задания по материалам Темы 13

1. Что вам известно о психологии личности студента?

2. В чем сущность современного исторического этапа развития личности студентов?

3. Каким образом происходит развитие и формирование личности студента?

4. Расскажите о задачах и принципах воспитания студентов.

5. Каковы основные направления воспитательной работы в вузах?

6. Почему так важно развитие познавательной активности молодых людей?

7. Расскажите об основных принципах воспитательной системы вузов.

8. Проанализируйте и оцените систему воспитания в своем высшем учебном заведении.

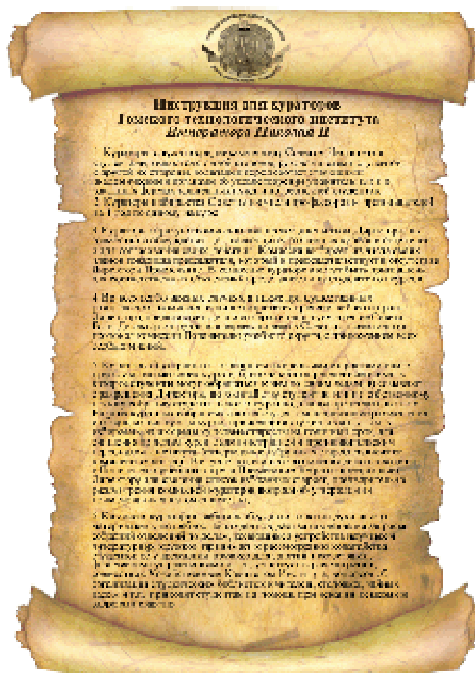
Тема 14. Кураторство в современном высшем учебном заведении

Понятие о кураторстве.

Исторические корни и исторические проблемы кураторства.

Современные условия деятельности кураторов.

В 1903 году император всероссийский Николай II утвердил Инструкцию для кураторов Томского технологического института.



Та самая инструкция

... Кураторы, служа посредниками между Советом Института и студентами, являются с одной стороны, руководи-

телями студентов, с другой же стороны, ходатаями перед соответствующими академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов.

... Кураторы а) устраивают совещания с курсовыми старостами или с представителями своих курсов; б) назначают определенное время, в которое студенты могут обращаться к ним по своим делам; в) созывают с разрешения Директора, по ходатайству студентов, или по собственному почину собрания студентов своего курса под своим председательством. На этих курсовых собраниях даются студентам надлежащие разъяснения и обсуждаются нужды курса...

... Комиссия кураторов, заботясь об удовлетворении духовных и материальных потребностей студентов, дает заключение на запросы собраний отделений по делам, касающимся устройства научных и литературных кружков, принимает к рассмотрению ходатайства студентов об учреждении кружков для занятий искусствами, физическими упражнениями и т.д., участвует в рассмотрении, совместно с Хозяйственным Комитетом Института, вопросов об организации студенческих библиотек и читален, столовых, чайных, кассы и т.п., приходит студентам на помощь при искании дешевых и здоровых квартир.

Более ста лет кураторство существует и, видимо, актуальность его только возрастает. Сегодня, наверное, практически всем студентам высших учебных заведений известны слова *куратор* и *кураторство*. Это замечательное и вполне институциональное образование, как мы видим, не является чем-то новым, наоборот, для некоторых вузов, особенно тех, чья история еще не так велика, скорее, это хорошо, хотя накладное, и материально, возможно, не всегда выгодное, однако оправданное той работой, что часто скрывается за этим словом. Люди, чья забота ощущается повседневно: сталкиваясь ежедневно с огромным количеством

проблем, преподавая, занимаясь научной, исследовательской деятельностью, готовясь к защите своих диссертаций, они помогают решать субъективные и объективные проблемы, преодолевать трудности, возникающие как в первые, так и в последующие дни учебы, взрослеть, уметь, становиться настоящим студентом.

Словарь Брокгауза и Ефрона включает в себя такую статью:

Куратор (лат.) – попечитель. У нас куратором называются члены конкурсного управления. – При учреждении московского университета (1755 г.) поставлены были два куратора, в качестве защитников и ходатаев университета перед верховной властью. Впоследствии название это присвоено попечителям учебных округов. В Германии кураторами назывались должностные лица, приставленные к университетам в видах осуществления той части карлсбадских постановлений, которая была направлена против высших учебных заведений. Ныне кураторы – должностные лица, служащие посредствующей инстанцией между министерством и университетами; существуют при прусских и некоторых др. германских университетах.

В упомянутой выше Инструкции для кураторов Томского технологического института перечислялись основные обязанности куратора: «*ходатайствовать перед академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов...*».

Говоря же о кураторе в современном вузе, обычно имеют в виду преподавателя/научно-педагогического работника или сотрудника образовательного учреждения, прикрепленного к конкретной учебной группе с целью наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности курируемых студентов и оказания им в случае необходимости *информационно-организационной и психолого-педагогической помощи* в реше-

нии самых разнообразных проблем. *II вся эта деятельность ориентирована на решение главной психологической, воспитательной задачи – поддержание и усиление мотивации студентов на получение профессионального образования, содействие активному участию в образовательном процессе.* Отсюда: куратор действительно является ключевым звеном в работе по адаптации студентов [первого курса] к новой воспитательно-образовательной среде – он объединяет воспитанников, он связующий элемент, посредник между администрацией факультета, вуза и студенческой группой, и даже между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом, преподавателями и студентом.

Нельзя не отметить, что в российской системе высшего образования кураторство академических студенческих групп переживает непростой период – идет осознание необходимости этого важного *воспитательно-го инструмента*, причем, всеми участниками образовательного процесса, и поиск наиболее оптимальных форм его возрождения (кое-где буквально из пепла) и нового функционирования – и все это в условиях недостаточной разработанности нормативно-правовой базы деятельности куратора или практически полного отсутствия методического обеспечения и финансирования. Иногда, как это ни удивительно, кажется, что названный процесс может рассматриваться как инновационный в воспитательно-образовательном пространстве *нового* вуза. Но, к сожалению, большая часть преподавателей не хочет выполнять кураторские функции, которые им вменяются, как дополнительная общественная нагрузка, или не могут на продуктивном уровне решать те воспитательные задачи, которые призван на деле решать куратор академической группы. Все эти проблемы каждый вуз, в котором руководство не только понимает огромную роль института

кураторов в воспитании будущих профессионалов, но и принимает необходимые ответственные и смелые по нынешним временам решения, связанные с его возрождением и поддержкой, вынужден регулировать самостоятельно.

Однако следует обратить внимание на то, что часто большинство педагогов-кураторов не имеют базового педагогического или психологического образования – это просто специалисты в своем деле, профессиональные юристы, экономисты, психологи, инженеры и т. д. А ведь качество кураторской деятельности реально определяется рядом факторов:

- готов ли и насколько сам куратор к самообразованию и самосовершенствованию [в области теоретической и практической педагогики и психологии];

- насколько эффективно и правильно в данном вузе организованы (и организованы ли?) и регулярно функционируют системы (курсы) повышения психолого-педагогической грамотности преподавателей-кураторов и оказания социально-психологической помощи всем составляющим, всем субъектам воспитательного процесса;

- в какой степени сам педагог обладает качествами и способностями, необходимыми для осуществления кураторской деятельности.

Пока в некоторых вузах протекает процесс равнодушного, вялого «осмысления» необходимости опоры на кураторство как на один из значимых воспитательных «проводников» образовательной программы, в других все же идет активный поиск наиболее оптимальных форм его функционирования, разработка и внедрение положений, поставленных на нормативно-правовую основу, регламентирующих всю деятельность куратора.

Для того, чтобы раскрыть воспитательный и воспитательно-психологический потенциал кураторства,

трансформировать его в актуальный инновационный ресурс высшего образования, необходимо [помимо скорейшего и конкретного решения каждой из выше-названных проблем] создание ряда систем/мер/правил по организационному, правовому, научно-методическому обеспечению и социально-педагогическому, социально-психологическому, психолого-педагогическому сопровождению кураторства и кураторов студенческих групп. Вероятно, наконец, громко должна зазвучать речь о комплексной поддержке кураторства в вузах, ориентированной на повышение качества подготовки будущих профессионалов, способствующей повышению эффективности решения и общих, и локальных, сопутствующих педагогических задач, в частности, связанных с процессом психологической адаптации студентов к новым условиям обучения.

А вот некоторые позиции из правовых документов, регламентирующих деятельность куратора в одном отечественном высшем учебном заведении – возможно, именно они являются важнейшими, ключевыми для всех:

- куратором назначается *авторитетный* преподаватель, обладающий высокой культурой, самоорганизацией, корректностью, уважением и требовательностью к студентам;

- назначение на должность куратора осуществляется одновременно с утверждением основной нагрузки преподавателя на очередной учебный год;

- куратор работает под руководством заведующего кафедрой и заместителя ректора/декана по социальной или воспитательной работе;

- вопросы организации и содержания воспитательной деятельности куратора систематически обсуждаются на заседаниях кафедр и советах факультета;

- в целях оказания куратору методической помощи, изучения, обобщения и распространения передового опыта организуется работа семинара кураторов (один раз в месяц);

- деятельность куратора входит в круг служебных обязанностей преподавателя, предусматривается индивидуальным планом в разделе и учитывается при аттестации. Предусматриваются, естественно, и формы отчетности за свою работу.

Сюда можно добавить слова об основных задачах и содержании кураторской работы, в том числе, направления воспитания (*формирование у студентов самосознания, ценностного отношения к жизни, потребности в ее проектировании; воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие гражданской и социальной ответственности, как важнейшей черты личности; выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого студента, реализация их в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения; приобщение студентов к системе культурных ценностей, отражающего богатство культуры своего народа, общечеловеческой культуры; формирование общечеловеческих качеств, относящихся к нормам гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, терпимости по отношению к людям и т.д.), привитие культуры общения, воспитания интеллигентности; воспитание положительного отношения к труду как к жизненной ценности, воспитание предприимчивости и деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях; воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, развитие способности быть хорошим семьянином; развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции в поведении, развитие чувства собственного достоинства*). И еще – очень важно – общее направление, психология и идеология, культурно-воспитательная система данного конкретного вуза.

Конечно, деятельность куратора направлена и на обеспечение участия студентов во внеучебной деятельности, хотя, вероятно, часто это является одним из труднейших, проблематичных моментов кураторства – мероприятиях, проводимых вузом, факультетом. Куратор выступает как старший наставник, товарищ и консультант, помогая развивать инициативу и самостоятельность.

Социально-психологические аспекты кураторства – формирование сплоченного коллектива студенческой группы, создание атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, ответственности, творчества и креативности, увлеченности, социальной активности.

Подготовка высокого профессионала, востребованного, конкурентоспособного, готового к творческому росту и инновациям, предполагает, само собой, наличие организованных, компетентных, эрудированных преподавателей высшей школы – а не требует ли это еще и создания «идеальной модели», новой модели личности куратора в вузе, способного готовить людей с вышеперечисленными качествами и компетенциями? Вообще-то мы понимаем: главное, что должно быть присуще педагогу – это способность любить людей, свое дело и быть заинтересованным в его успехе. И, видимо сегодня, знания без их гуманистической составляющей ведут к не то чтобы размытому образу профессионала, но образу не определенному в аспектах морали, нравственности, этики и эстетики, или даже находящемуся вообще вне морально-этических и эстетических ценностей. Это кажется весьма опасным. И традиционно большую роль в решении воспитательно-педагогических, психолого-педагогических задач в системе высшего профессионального образования все же стоит отвести куратору студенческих групп.

Кстати, апробация различных вариантов (моделей) кураторства позволяет приблизить их к *идеалу инновационного проектирования* в сфере предоставления образовательных услуг. В некоторых вузах, например, уже работает *студенческая модель кураторства* наряду с традиционной – в рамках движения *помощников кураторов групп*. Деятельность помощников кураторов определяется соответствующим положением. Студенты-кураторы работают под руководством деканов факультета или их заместителей в тесном взаимодействии с преподавателем-куратором. В студенческой модели кураторства есть несколько вариантов: *куратор – член студенческого актива/совета факультета, студент, проходящий практику, член студенческого педагогического отряда, волонтер и т.д.* При взаимодействии студентов младших и старших курсов такие личностные качества, как самостоятельность, свобода творческого осмысления и ответственность за поступки, толерантность, взвешенность решений, активность и креативность воспитываются действительно легче, как показывает подобная практика. Вообще, *интеграция различных моделей кураторства в условиях современного вуза реально расширяет возможности и профессорско-преподавательского состава, и студентов в самопознании и самореализации, активно стимулирует процессы самоорганизации и самообразования.*

И еще: современная образовательная ситуация привела к осознанию необходимости внедрения новых форм организационно-воспитательной работы, пересмотра устаревших практик кураторского «надзора», постижения важных тактических задач и стратегической цели кураторства – своевременного выявления негативных ситуаций, их предотвращения, направления усилий студентов в творческо-поисковое русло, что уж точно и всегда ведет к стабилизации положения в системе образования, укреплению личностных позиций,


развитию и росту научного потенциала как студента, так и педагога, и, в конечном итоге, обеспечит повышение качества и эффективности образования.

Куратор - преподаватель

Назначается приказом ректора из числа ППС на учебный год

Сфера деятельности:
адаптация студентов к вузовской среде:

- нормативно-правовые аспекты (миссия университета, политика качества, устав, правила внутреннего распорядка, воинский закон);
- привитие корпоративной культуры (знакомство с университетом, факультетом, традиции, дресс-код, этикет и т.д.);
- основы планирования (тайм-менеджмент);
- совместно с психологической службой проведение тренингов и выявление индивидуальных особенностей студентов;
- формирование в группе коллектива и активной жизненной позиции студентов.



Возможно, таким должен быть куратор

И, конечно, стоит помнить и еще об одном важном психологическом аспекте – помощь в решении личностных проблем! А это, действительно, чрезвычайно актуальная проблема кураторской деятельности, составляющая одно из важных звеньев практической психологии воспитания, особенно при нынешней, на глазах произошедшей смене социальной ситуации в стране, регионах, в усилившемся социальном расслоении, в неустойчивой динамике повседневности – нашим студентам надо научиться практически мгновенно привыкать к столь быстро и, порой, неуловимо быстро меняющимся условиям (прежде всего, в обучении). И именно здесь, при освоении часто совсем новой

социальной роли студента высшей школы значима полная и глубокая продуманность всех форм педагогического управления, психологического влияния на адаптационные механизмы: *тематические кураторские часы, познавательно-культурологические программы, круглые столы с обсуждением актуальных вопросов, работа со старостами групп, практические занятия по развитию навыков делового общения и поведения, семинары по отработке навыков преодоления психологических трудностей, активное участие в научной работе вуза, факультета, кафедр, индивидуальное и групповое консультирование студентов и т. д.* А уж заинтересованность в эффективной работе/учебе студентов в вузе должна быть проявлена со всех сторон – самих обучающихся, научно-педагогических работников и сотрудников вуза, руководства факультетов и вуза, родителей.

Любая образовательная парадигма, проявляющая себя в условиях модернизации, инновационности системы высшего профессионального образования, ориентируется на усиление воспитательно-дидактической составляющей данного процесса. И одним из ключевых звеньев обучения является работа кураторов – связующего элемента, повторим, в объединении творческих усилий педагогов и студентов, реализации диалога между администрацией факультета, вуза и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между всем педагогическим коллективом и студентом.

Есть и некоторая статистика: согласно социологическим опросам, проведенным в ряде вузов нашей страны, потребность в кураторе испытывают около 43% студентов-первокурсников. Это мнение сохраняется у 26% студентов старших курсов. Куратор, как они сказали, в основном, помогает решить *проблемы, связанные с успеваемостью (6,8%), со здоровьем (4,8%), личные проблемы (4,9%), помогает наладить взаимоотношения с*

сокурсниками (5,8%), *приобщиться к общественной жизни факультета* (19,1%), *оказывает помощь при оформлении курсовых и научных работ* (3,2%), *помогает разрешить («разфулить») конфликт с преподавателем* (2,8%), *улучшить бытовые условия* (2,2%). Если бы не было куратора, было бы сложнее *адаптироваться к студенческой жизни для* 29,6% студентов, 12% были бы лишены *возможности общаться с интересным человеком, было бы сложно в первые месяцы обучения* 12% студентов... И еще, что не менее поразительно: *куратор необходим студентам для того, чтобы рассказать об основных требованиях к учебе* (14,3%), *помочь при составлении курсовых и научных работ* (8,8%), *узнать, что есть преподаватель, равнодушный к студенческим проблемам* (15,5%), *познакомить с уставом, правилами и принципами данного учебного заведения и другими официальными документами* (8,7%).

Сами студенты определяют куратора так: *оптимистически настроенный, мобильный, гибкий, чуткий педагог, который легко ориентируется в ситуациях и быстро реагирует на все нюансы межличностного и межнационального общения, умеет планировать работу и достигать не только ближайших, но и перспективных целей, реагирующий на изменения вкусов, интересов студентов.* Можно считать, что отсюда следует – качество кураторской деятельности определяется тремя основными факторами:

- готовность куратора к постоянному самообразованию и самосовершенствованию в области теоретической и практической педагогики и психологии;

- наличие и степень организованности и функционирования системы по повышению психолого-педагогической грамотности преподавателей-кураторов и оказанию социально-психологической помощи субъектам воспитательного процесса;

- уровень обладания/отсутствия у преподавателей тех качеств и способностей, которые являются

необходимыми для осуществления ими кураторской деятельности.

Отметим, что большинством вузов, где кураторская работа все-таки осталась, определены, в общем-то, основные функции деятельности куратора: *информативная, организационная, коммуникационная, контролирующая (административная), творческая*. А ведь куратор, говоря техническим языком, это и приводные ремни, и передаточный механизм, редуктор, вариатор и пр. – он все же общается со студентами самым тесным образом, знает всех и каждого (ну, или обязан знать по самой своей должности...).

Исходя из вышеперечисленных функций, задач, принципов можно попытаться определить модели, психологические типы (типажи?) кураторов – ведь такие, действительно, существуют.

Куратор-администратор – информирует администрацию о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата, строго следит за успеваемостью и посещаемостью занятий, пытается, но не всегда успешно, разобраться в причинах, мешающих студенту *нормально* учиться, принимает меры по устранению этих причин. Не всеми студентами любим, одобряем, уважаем...

Куратор-организатор считает своим долгом организовать жизнь группы, в основном, с помощью вне учебных мероприятий – творческие вечера, экскурсии, посещение кино, театров, музеев, выставок, устраивает встречи с выпускниками факультета; привлекать студентов к работе в кружках и студиях художественной самодеятельности, в спортивных секциях, в научно-исследовательской работе кафедр, факультета, института. В свои обязанности включает участие в сборах актива группы, чувствует ответственность за происхо-

дающие межличностные конфликты в группе и старается участвовать в их разрешении.

Куратор – воспитатель (классный руководитель, пионерский вожатый?) – способствует развитию личностного потенциала каждого члена группы или курса. Пытается (и часто успешно) выявить способности, увлечения и интересы – к научной деятельности, художественному творчеству, спорту. Содействует в развитии лидерских качеств и организаторских навыков. Весь смысл такого его кураторства – воспитание чувства патриотизма, создание в группе атмосферы коллективизма и взаимопомощи, добросовестного отношения к учебе, привлечение студентов к научной и общественной работе. Он – один из организаторов тематических вечеров, олимпиад, конкурсов. В арсенале его работы: беседы, лекции, организация встреч с авторитетными специалистами, лучшими преподавателями – но и достаточно жесткая административность – наказания за прогулы, контроль за выполнением учебного графика и пр. Регулярный просмотр групповых журналов, посещение лекций, где присутствуют его подопечные, наблюдая не только за поведением студентов, но и за качеством преподавания. Невероятно, но такие кураторы существуют, и, самое главное, очень четко выполняют свои функции и вполне терпимо принимаются студентами.

Куратор-социализатор выполняет наиважнейшую функцию – социально-психологическая адаптация новичков! Вчерашний школьник, приходя в вуз, сталкивается с совершенно новой социальной и культурной образовательной системой, отличающейся организационно, методически, содержательно, мотивационно, телеологически, психологически. Почти весь I семестр первого года обучения – период адаптации, и насколько быстро, позитивно, безболезненно, оптимально и оптимистично он пройдет, настолько этот период

сможет стать залогом успешности будущей учебы и, в конечном счете, залогом хорошего овладения будущей профессией.

Куратор - студент

Назначается распоряжением по подразделению на учебный год.

Предъявляемые требования:

- студент не младше 3 курса;
- обучение в Школе кураторов.

Сфера деятельности:

- выявление проблем в студенческой среде и информирование о них куратора – преподавателя;
- организация внеучебной деятельности группы;
- информирование о жизни университета;
- сопровождение коллективных выходов группы (музеи, театры и т.д.);
- формирование и развитие активной жизненной позиции.

Модель куратора-студента

Содержание работы куратора уже точно и значительно отличается от работы классного руководителя – определяется оно, в числе прочего, возрастными особенностями первокурсников, помощью в преодолении возможного психологического шока, вызванного сменой прежних установок, привычного образа жизни, исчезновения старых знакомых и друзей, появления новых плюс некий, иногда, кстати, вполне оправданный трепет перед преподавателями – доцентами, профессорами! Ознакомление первокурсника с традициями и историей факультета, технологиями обучения, приобщение к *корпоративной культуре* своего вуза, понимание образовательной, общественной и

культурной его политики – это все основные задачи и формы функционирования нашего куратора, его истинной практической психологии воспитательной деятельности. Они всегда рядом и часто высоко оцениваются студентами, которые уважают (а то и просто любят) их за честность, добросовестность, эрудированность, чуткость и отзывчивость, готовность всегда и во всем помочь.

Можно добавить:

- *куратор – «психотерапевт»* – близко к сердцу принимающий личные проблемы студентов, готовый выслушивать их откровения, старающийся помочь советом, много личного времени тратящий на психологическую поддержку студентов и устанавливающий иногда слишком близкие контакты, рискуя эмоциональным истощением...

- *куратор – «родитель»* («мама» или «папа» первого курса) берет на себя родительскую роль в отношении студентов. Он излишне контролирует, нередко лишает инициативы. Решает семейные и личные дела студентов, но не с точки зрения психологической поддержки, а как контролирующий родитель, требующий полного подчинения его решениям. Чаще всего это люди старшей возрастной категории, и в своих отношениях со студентами они ссылаются на жизненный опыт;

- *куратор – «друг»* заинтересован в том, чем живет студенческая группа, старается принимать участие во всех групповых мероприятиях. Студенты принимают его как члена группы, он, вероятно, пользуется уважением, но ему нередко не хватает необходимой дистанции для того, чтобы в нужных случаях предъявить требования. Чаще всего к такому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты/магистранты, выполняющие эту роль;

- *куратор* – «*беспечный ездок*» не считает необходимым выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет свои задачи. Он только формально считается куратором (получая, кстати, доплату).

Комплексная система поддержки кураторства, ориентированная на повышение качества подготовки будущих профессионалов в целом в условиях современного вуза, несомненно, будет способствовать повышению эффективности решения и стратегических, и, конечно, целого ряда локальных, сопутствующих педагогических задач, в частности, связанных с уже неоднократно упомянутым процессом адаптации студентов к новым условиям обучения.

Куратор – это еще и, как бы подобное высказывание ни отвергалось, все же профессиональная *роль вузовского преподавателя*, связанная с педагогической поддержкой студентов как взрослых обучающихся, как субъекта образовательной, педагогической, психологической, андрагогической¹⁴⁰ практики. Личность студента – самоорганизующаяся и вполне целостная психологическая система, несомненно, более устойчива, чем личность школьника, но мы знаем, что считать личность студента полностью оформленной, застывшей, законченной формой рано – психосоциальное его развитие продолжается (в конкретном вузе, регионе, стране, то есть и социуме, и универсуме). Таким образом, личность студента можно рассматривать как однозначно нуждающуюся в управлении со стороны педагогов, ибо

¹⁴⁰ **Андрагогическая** (от андрагогика) – андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики А. Каппом.

многие качества еще продолжают и будут продолжать возникать и развиваться (учтем еще, что у многих студентов психологический возраст, порой, крепко отстает от биологического). Это ясно проявляется в том, что молодой человек не всегда полностью осознает ответственность за собственную жизнь, его не интересуют/им не осознаются личностные смыслы, он легко попадает под чужое влияние (в том числе, и кураторское). Отсюда – кураторство предполагает психолого-педагогическую поддержку, которая необходима и взрослым, правда, на протяжении обучения эта поддержка может составлять разную меру участия в жизни студента: на первом курсе – помощь в адаптации, на последних курсах – помощь в научном самоопределении (а эту функцию могут выполнять научные руководители).

С сожалением можно констатировать факт: сегодня под воспитательной работой понимают чаще всего *внеучебную* работу, то есть мероприятия, направленные на организацию *досуга* студентов. Преподаватели снимают с себя ответственность за воспитание студентов, *самоустраиваются*. В то же время, Закон «Об образовании в РФ» устанавливает, что воспитание, наряду с обучением, является одним из тех компонентов образования, суть которого заключается в развитии личности обучающегося. Следовательно, воспитательная деятельность должна присутствовать не только во внеучебной работе, но, и это прежде всего, в учебном процессе.

Полагаем, что сегодня можно определить и некоторые, пусть и условные, критерии эффективности воспитательной работы, проводимой куратором:

✓ надежная и охватывающая всех студентов диагностика эффективности их профессионально-личностного развития, систематический мониторинг

уровня сформированности важнейших личностных и профессиональных качеств будущих работников;

✓ реальная дифференциация и индивидуализация профессионального воспитания, основанная на результатах мониторинга профессионально-личностного развития студентов;

✓ основательное знакомство с возрастными, психофизиологическими особенностями студентов, особенностями их потребностно-мотивационной сферы, с психологией межличностного взаимодействия и психологией данной конкретной учебной группы;

✓ своевременное предъявление эталонов, образцов, задающих планку требований студента к себе как представителю своей будущей профессии;

✓ обеспечение реальных условий самооценки для сравнения себя с другими, формирование на этой основе собственных перспектив профессионального и личностного роста;

✓ обеспечение видения и понимания динамики позитивного и устойчивого профессионально-личностного развития, самостоятельного оценивания студентом, насколько он приблизился к задаваемому им самим эталону;

✓ предложение вариантов/инварианта социально полезной, профессионально-ориентированной практической деятельности;

✓ включение каждого студента в социально-полезную деятельность, занятия творческих коллективов и общественных объединений, в работу различных клубов, отрядов;

✓ создание реальных возможностей и стимулов для активного взаимодействия будущего профессионала с культурой и искусством, спортом, освоения лучших образцов художественного творчества.

Вообще, есть достаточно серьезное мнение, что куратор – *системообразующий педагог*, который должен знать о студенте все, помогая при этом определиться в учебной, научно-исследовательской, общественной и культурно-спортивной деятельности.

Сегодня вузы рассматривают вопросы создания специализированной методической литературы для кураторов. Куратору выдается дневник, который он должен заполнять на протяжении всего обучения *подшефной* группы. Дневник содержит перечень пунктов, отражающих основные положения по внутреннему распорядку в конкретном вузе, правила поведения в общежитии, рекомендованные темы кураторских часов и т. д. Такая информация, безусловно, полезна для куратора, но, возможно, не лишней была бы информация посвященная самоанализу, примерные варианты тестирующих материалов по выявлению вредных привычек среди студентов, наклонности к экстремизму и прочим социально опасным проявлениям. Продуктивным считается и *портфель/кейс* куратора, который помимо вышесказанного содержит, например, видеофильмы по тематике кураторских часов, научно-популярные лекции специалистов в данной области, контактную информацию для связи с экспертами, психологами, общественными организациями, поскольку сегодня пока каждый куратор в таких вопросах полагается на личные связи. Возможно, совсем не лишним для *начинающих кураторов* было бы посещение коротких специализированных курсов, позволяющих приобрести начальные навыки кураторской деятельности, включающие, в том числе, и консультации профессиональных психологов.

Вопросы и задания по материалам Темы 14

1. Подготовьте сообщение об истории кураторства в нашей стране.
2. Дайте представление о правовой основе кураторства.
3. Каковы цели кураторской работы в вузе?
4. Каковы основные функции куратора?
5. Дайте анализ моделей/типов кураторов.
6. Как вы относитесь к кураторам из среды студентов?
7. Расскажите о критериях эффективности воспитательной работы, проводимой кураторами.

Тема 15. Тьюторство в педагогической деятельности высшей школы

Современное тьюторство.

Психологические компоненты тьюторства.

Тьюторство как эффективная практика индивидуализации учебного процесса.

Тьюторские компетенции современного педагога.

Антропопрактика.

Изменение российской системы высшего образования напрямую связано с присоединением Российской Федерации к так называемому «Болонскому процессу», который представляет собой поэтапное создание странами Европы единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Основную целью стран – участников является достижение *сопоставимости и гармонизации национальных образовательных систем высшего образования*. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г. на Берлинской конференции министров образования стран Европы.

В настоящее время в европейских университетах в качестве системы оценивания вводится *Европейская система переводных зачетных единиц – ECTS*, основанная на общей трудоемкости работы студента, необходимой для освоения образовательной программы, цели которой обозначены в терминах полученных результатов обучения, знаний, умений и навыков (*компетенций*).

Практическое внедрение системы предусматривает и введение должностей координаторов и консультантов (**тьюторов**) по ECTS в вузе и на факультетах.

Понятие «тьютор» (англ. tutor от лат. tuor – наблюдаю, забочусь) достаточно широкое: тьютор в американском варианте английского языка – преподаватель, который дает частные уроки, а в британском английском – преподаватель университета или

колледжа. Тьютор определяется и как *домашний учитель, гувернер; преподаватель, наставник группы в университете; репетитор; учебник (особенно в игре на музыкальных инструментах; наставник (в школе); старшеклассник, помогающий в учебе младшим школьникам; юридический опекун, попечитель*. Стоит отметить, что тьюторство – это продукт английской системы образования, направленный на индивидуализацию процесса обучения. Именно *индивидуализм* является стержнем тьюторской модели сопровождения студентов.



Тьютор и студент

Феномен тьюторства зародился примерно в XIV в. в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. Поскольку отличительной чертой университетского сообщества того времени и главной, объединяющей всех ценностью была *свобода*, то студент сам решал, какие предметы изучать и курсы какого

профессора слушать. Тьюторы, а это по большей части были бакалавры наук, не получившие должности при университете, помогали юноше определиться с выбором предмета или профессора. Можно сказать, что тьютор осуществлял *функцию посредничества между профессором и студентом*. Как было отмечено, сегодня существует несколько трактовок термина «тьютор», но все они едины в главном – *тьютор работает с каждым обучающимся индивидуально, ориентируясь на его интерес*. В педагогике сегодня существуют идеи о том, что *осуществлять тьюторскую деятельность можно только в открытом образовательном пространстве*. Главная цель открытого образования – научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения личной образовательной программы. То есть тьютор – тот педагог, который работает на основе *принципа индивидуализации и сопровождает выбор и построение/выполнение индивидуальной образовательной программы*.

В нашей стране должность тьютора утверждена Приказом Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». Тьютор отнесен к группе «Должности работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала» со следующими должностными обязанностями:

- способствует формированию у обучающихся (студентов, слушателей) способности к самостоятельному действию: оказывает помощь в осознании неопределенности наличной ситуации, планировании шагов по достижению образа будущей профессиональной деятельности, ориентации в существующих

информационном и образовательном пространствах в контексте поставленной задачи, выстраивании партнерства и взаимодействия с другими обучающимися (студентами, слушателями) и преподавателями, а также для решения своих задач, анализе и переоценке значимости своих результатов и целей;

- помогает обучающимся (студентам, слушателям) в построении индивидуальной образовательной траектории: выборе элективных курсов, тем учебно-научного исследования, осуществляет консультации при подготовке к проведению групповых занятий-практикумов (тьюториалов);

- оказывает помощь обучающимся (студентам, слушателям) в выполнении аттестационных работ разных типов, проводит их проверку и оценку, помогает в решении академических или личных проблем, связанных с обучением;

- оказывает психологическую и педагогическую поддержку обучающимся (студентам, слушателям), проводит профессиональную ориентацию и консультирование по вопросам карьеры, в том числе, самоопределения в случае выбора научной карьеры, поступления в аспирантуру/магистратуру и т. д.;

- оказывает поддержку в дистанционном образовании;

- способствует социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ, используя различные педагогические приемы и технические средства, фиксирует динамику познавательных интересов обучающихся (студентов, слушателей);

- участвует в деятельности методических объединений и других формах методической работы.



Модель тьюторских обязанностей

Приказом установлены и специальные требования к кандидатуре тьютора: наличие высшего профессионального образования и стажа работы в вузе не менее 3 лет.

Следует отметить, что, поскольку тьютор должен оказывать *психологическую поддержку*, а это невозможно без определенных знаний в области психологии, кандидат в тьюторы, безусловно, должен иметь соответствующую подготовку. Сегодня мы можем сказать, что тьюторство как вид деятельности может сводиться к следующему:

➤ поддержка (как особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем) и помощь в выборе пути решения проблемы субъектности в образовании;

➤ сопровождение (реализации индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ);

➤ фасилитация (как путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития).

Заметно, что функции тьютора совпадают по содержанию с функциями куратора, что, кстати, приводит к полемике [по поводу их тождественности]. Ряд исследователей и не видит принципиальной разницы между тьюторством и кураторством, рассматривая их как известную форму воспитательной работы в вузе. Между прочим, даже значение термина «куратор» (от лат. *curator* – попечитель) совпадает с одним из определений термина «тьютор». Однако куратор – представитель факультета, он преподаватель и подчиняется декану. А отношения куратора со студентом строятся *«по вертикали»*. Тьютор же работает *«на горизонтальном уровне»*, на основе равенства позиций. Здесь предполагается, что в роли тьютора выступают студенты старшекурсники, магистранты, аспиранты.

В нашей стране Российский университет дружбы народов одним из первых апробировал институт тьюторства. Поскольку в РУДН, в основном, обучаются иностранные студенты, им нужна поддержка не только в процессе образования, но и за стенами вуза. Живущие в общежитии, мало знающие обычаи и традиции России, иностранные студенты нуждаются в «попечителях», чью роль выполняют кураторы. А вот работа тьюторов направлена на обучение, на выбор индивидуальной образовательной траектории. Как только студент покидает стены вуза, тьютор передает свои полномочия куратору.

Современное тьюторство, вероятнее всего, представляет собой *сплав, синтез функций традиционного кураторства и преподавательской деятельности.*

Для нас при изучении педагогики высшей школы важно увидеть в тьюторстве следующее:

- наблюдение и контроль за ходом учебной и внеучебной деятельности студентов и оказание им в случае необходимости информационно-организационной и психолого-педагогической помощи в решении разнообразных проблем. Тьютор – отдельная штатная единица, он помощник и консультант, организатор учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность [самостоятельно] определять свои образовательные цели и средства, выстраивать траекторию обучения.

В условиях становления новой образовательной парадигмы вузы, в принципе, получили возможность сформировать свои модели тьюторства – в зависимости от потребностей вуза или конкретного факультета. Мы имеем и некую классификацию тьюторских позиций/моделей, позволяющую определить возможные направления его деятельности в пространстве вуза:

- ✓ тьютор-стажер;
- ✓ академический тьютор;
- ✓ тьютор-наставник;
- ✓ тьютор-супервизор.

Тьютором-стажером может быть студент старших курсов или бакалавр, помогающий первокурснику в освоении университетского пространства.

Академическим тьютором лучше видится магистр с обязательной психолого-педагогической или специализированной тьюторской подготовкой.

Тьютором-наставником лучше назначать профессионала со степенью кандидата наук или специально прошедшего тьюторскую подготовку. Функцией тьютора такого уровня является сопровождение процесса формирования профессиональных компетенций.

Тьютором-супервизором может стать профессор, доктор наук. Главное здесь – организация рефлексии тьюторов, выявление, поддержка и формирование индивидуального стиля педагога, помощь в снятии проблем быстрого накопления усталости («синдром выгорания»). Фактически это *тьютор для тьюторов*.

Любой тьютор имеет целью установление со студентами отношений партнерства, обеспечение психолого-педагогической поддержки в ходе обучения, организация образовательной деятельности, представление академических интересов студентов. Понятно, что осуществить это нельзя без постоянных контактов тьюторов с кафедрами, с научно-педагогическими работниками, с руководством вуза. И это почти всегда очень не просто. И часто вызвано проблемами материального и организационного характера. Далекое не все вузы могут себе позволить расширить штат за счет введения системы тьюторства. Иногда даже предлагается возлагать функции тьютора на педагога, который проводит практические/семинарские занятия и осуществляет консультации по конкретной дисциплине, организацию и выполнение самостоятельной работы студентов, структурирование знаний в данной области, руководство семестровой и курсовой работой, организацию практики. В условиях модернизации образовательного процесса, сокращения аудиторных часов и увеличении времени, отводимого на самостоятельную работу, это, в принципе, осуществимо, но ведь на педагога, преподавателя будут возложены и новые задачи, для решения которых потребуются специальные знания и навыки, скажем, в области психологии и педагогики (в вузах достаточно часто можно увидеть в качестве преподавателя профессионала в какой-либо области). Все это только подтверждает потребность в специальной подготовке тьюторов. Хотя вполне оп-

равдано на первом этапе – адаптации первокурсника к новой учебной среде – привлечение к тьюторской деятельности студентов-волонтеров старших курсов. *Сверстническое тьюторство* направляется на построение партнерских связей и позволяет первокурснику быстрее наладить отношения с группой, усвоить нормы и правила жизни в данном коллективе, определить значимые для себя учебно-профессиональные цели и задачи. Но тут одной из проблем тьюторского сопровождения является *неготовность* самих студентов взять на себя ответственность за образование, за свои образовательные потребности, за необходимый выбор и пр. Ну, уж, что греха таить, и педагоги не готовы занять тьюторскую позицию. В нашей стране слишком долго бытовала авторитарная система образования, при которой свобода выбора практически полностью отсутствовала. Но сейчас мы формируем креативные социальные и специальные компетентности, очень важные для информационного общества, социально ценные качества личности (самостоятельность, инициативность, ответственность, активность, креативность, мобильность). И важно научить студента учиться самостоятельно, сориентировать его на активный поиск знаний, выработку профессиональных навыков. Отсюда – важность тьюторства, настоятельная потребность в том, чтобы тьютор стал органичным звеном в образовательном процессе, его необходимой частью, ибо с помощью тьюторства студент не только сможет расширить свои права и возможности для наиболее полного удовлетворения индивидуальных образовательных запросов, но и будет ощущать тот нужный и важный для него психологический комфорт, без которого просто не возможно учиться комфортно, с удовольствием, с безусловной пользой.

Вопросы оказания помощи студентам-первокурсникам часто по понятным причинам оказываются в центре психолого-педагогического сопровождения процесса их социализации. Такое сопровождение обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Основными принципами самой теории сопровождения являются:

- *рекомендательный характер советов сопровождающего;*
- *приоритет интересов сопровождаемого;*
- *непрерывность сопровождения;*
- *комплексный подход к сопровождению;*
- *обеспечение стремления к автономности.*

Психолого-педагогическое сопровождение, как мы уже знаем, представляет собой специально организованный процесс, направленный на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения. И в большинстве случаев педагогическое сопровождение направлено на создание условий, облегчающих социализацию студентов и психологическую адаптацию к процессу получения образования в вузе (помощь в овладении режимом дня, в развитии самоконтроля, в формировании умения слушать и конспектировать лекции, работать с литературными источниками и т. д.). Но, к сожалению, зачастую наше сопровождение осуществляется фрагментарно, помощь сводится к необходимости справиться с уже назревшими проблемами, и, как правило, в ходе учебного процесса, а внеаудиторная деятельность при этом упускается. Возможно, необходим переход к такому системному механизму сопровождения образовательного процесса, который охватывал бы все сферы жизнедеятельности студентов и был бы *превентивным*, то есть нацеленным на предупреждение различного рода проблем. При этом должна быть реализована и специфическая про-

ектная практика, которая ориентирована на индивидуальное развитие и саморазвитие молодых людей. Должны создаваться условия для осознанного и целенаправленного проектирования разнообразных жизненных ситуаций (в том числе, образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение студента, обретение субъектности, осмысление поступков, поведения и действий.



Большой труд по антропопрактике

Сегодня уже идет разговор и об *антропопрактике*, дающей возможность культивировать базовые, родовые способности человека. Она представляет собой особую работу в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве сознания. Важно: совместно-распределенной деятельности, в пространстве событийной общности, в пространстве рефлексивного

становление автономии и самодетерминации человека, саморазвитие и самообразование (тургеневский герой Е.Базаров называл себя *самоломантым*).

Применительно к аудиторной деятельности речь должна, видимо, идти о переходе к *антропопрактике тьюторства*, к внеаудиторной – *антропопрактике кураторства*. Это особая система деятельности, направленная на личностное и профессиональное самоопределение студентов, обретение ими субъектности, формирование, развитие и укрепление качеств, способствующих эффективной социализации студентов. Антропопрактика предполагает содействие процессам самоопределения и самостроительства личности студента, развития его индивидуальности и социально значимых качеств.

Антропопрактика проводится в условиях организации совместной деятельности, в которой ее участники превращаются в равноправных творцов образовательного процесса. Это определенного рода инновация в деятельности вуза, интегрирующая свои педагогические методы и технологии.

Целью антропоориентированной практики является эффективная социализированность студентов. При этом приоритетными задачами являются:

- создание благоприятных психолого-педагогических условий для индивидуального развития личности студента, формирования сплоченного студенческого коллектива;
- содействие благополучному вхождению [первокурсников] в новую для них образовательную среду;
- осуществление помощи студентам в осмыслении и преодолении трудностей в учебной деятельности;
- содействие формированию положительного представления студентов о будущей профессии;

- содействие личностному и профессиональному самоопределению студентов.

В качестве продуктивной методологической основы антропопрактики выступает антропологический подход, в рамках которого студент рассматривается в его всесторонних связях с этим миром, в многообразии проявлений в разных сферах жизнедеятельности. Этот подход ориентирует на сопровождение социализации не какого-то абстрактного, а вполне конкретного студента в повседневных формах его существования в определенных человеческих сообществах, универсумах, социумах.

Антропопрактика опирается на следующие принципы:

- *принцип индивидуализации*, который предполагает определение индивидуальной траектории социализации каждого студента в образовательном процессе вуза в соответствии с его личностными особенностями;

- *принцип гуманизации*, предполагающий отношение к студенту как к ответственному и самостоятельному субъекту [собственного] развития, уважительное отношение к каждому студенту, формирование ценностного отношения молодых людей к себе и к окружающим;

- *принцип субъектности*, который предполагает содействие развитию у студента способности быть субъектом собственного поведения и деятельности, адекватно оценивать себя, выбирать и конструировать подходящие способы деятельности.

Реализация антропопрактики предполагает наличие взаимосвязанных этапов: диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, оценочно-диагностический. Охарактеризуем каждый из них:

- *диагностико-аналитический* этап включает диагностический и аналитический компоненты. Диагностический предполагает мониторинг качеств, оказывающих

влияние на эффективность социализации (принятие других, личностная и реактивная тревожность, социальная эмпатия, коммуникабельность, адаптивность), входную диагностику мотивов учебной деятельности, первых впечатлений студента с помощью анкетирования, тестирования и, скажем, написания эссе. Мониторинг направлен на выявление проблем, с которыми сталкиваются студенты, анализ и оценку уровня социализированности. Аналитический компонент предполагает анализ данных, полученных в ходе выявления проблем, с которыми сталкиваются студенты, диагностики уровня социализированности;

- *мотивационно-целевой* этап состоит из мотивационного и целевого компонентов. Целевой включает в себя постановку основных целей (задач). Выбранная цель влияет на содержание антропопрактики, выбор методов и форм работы со студентами и, как следствие, на процесс и результат социализации. Мотивационный компонент предполагает установление психологического контакта со студентами, без которого просто невозможно продуктивное взаимодействие – суть заключается в уважительном отношении к студенту, искренней заинтересованности в его эффективной социализации, создании [при помощи коммуникативных упражнений и тренингов] атмосферы психологического комфорта;

- *содержательно-процессуальный* этап включает в себя набор практических действий по осуществлению антропопрактики студентов и содержит содержательный и процессуальный компоненты. Содержательный включает конкретное начало антропопрактики и реализуется в соответствии со специально разработанной программой. Содержание здесь строится не как набор разрозненных занятий, а в виде систематически и последовательно выстроенных, взаимосвязанных друг с другом образовательных событий, реализующих кон-

цепцию со-бытия. Используются разнообразные формы работы: коммуникативные упражнения, тренинги, упражнения на сплочение, круговой разговор, виртуальное путешествие, беседы, дебаты, ситуационные, имитационно-ролевые игры, просмотр и обсуждение фильмов, генерация идей, мозговой штурм, пресс-конференции, конкурсы и т.п.;

- *оценочно-диагностический* этап позволяет объективно охарактеризовать результаты опытно-экспериментальной работы. При этом диагностический компонент содержит итоговую диагностику исследуемых явлений, сравнение полученных результатов с исходными характеристиками. Оценочный компонент включает подведение итогов проделанной работы, совершенствование программы антропопрактики.

Реализация антропопрактики сегодня – это инновационная, добавим, спорная, деятельность, которая оптимизирует процесс социализации и существенно меняет педагогическую позицию. Реализуя свою деятельность как антропопрактику, вероятно, и куратор, и тьютор смогут стать ключевыми фигурами, способными эффективно воздействовать на процесс социализации студентов (особенно первокурсников), влиять на успешность вхождения молодых людей в новое для них образовательное пространство. В принципе, обеспечивается создание условий, способствующих нахождению индивидуальных смыслов, целей, значений развития и самоопределения, формированию субъект-субъектных отношений на основе взаимоприятия и взаимопонимания. По сути, можно сказать, что антропопрактика вполне обещает стать фактором, определяющим возможность [и необходимость] восхождения молодого человека к полноте собственной жизни.

Вопросы и задания по материалам Темы 15

1. Подготовьте сообщения об истории тьюторства в мире и в России.
2. Расскажите о должностных обязанностях тьютора.
3. В чем заключается сущность отличия куратора от тьютора?
4. Подготовьте сообщения о моделях современного тьюторства.
5. Что такое антропопрактика?
6. Расскажите об основных задачах и этапах осуществления антропоориентированной практики.
7. В чем, по-вашему, заключаются спорность использования антропопрактики в вузах России?

Примерная тематика семинаров по Модулю IV

- ✓ Психология личности студента. Возрастные особенности студенческого возраста.
- ✓ Развитие личности студента в период учебы в вузе.
- ✓ Педагогическая компетентность преподавателя высшего учебного заведения.
- ✓ Современный педагог.
- ✓ Проблемы кураторства.
- ✓ Тьюторство в высшей школе.
- ✓ Педагогические технологии: традиции и современность.

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы (Новый курс). – М., 2002.

2. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
3. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: СФК-офис, 2012.
4. Мизиано В. Пять лекций о кураторстве. – М.: Ад Маргинем-Пресс, 2015.
5. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
7. Попков В.А. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001.
8. Скибицкий Э.Г., Егоров В.В. и др. Педагогика высшей школы. – Караганда, 2013.

Модуль V

Новое образование и педагогическая инноватика: дистанционное обучение, корпоративное обучение, открытое образование

Тема 16. Новые образовательные реалии XX и XXI веков

Дистанционное обучение.

Корпоративное обучение.

Открытое образование.

Непрерывное образование как одна из тенденций нового времени.

Конец XX века в области образования ознаменовался появлением новых типов образовательной деятельности, новых видов предоставления образовательных услуг и образовательных учреждений. В научно-педагогической литературе появились термины *открытое, гибкое, дистанционное, послевузовское, непрерывное образование (обучение)*. Удивительно, но ни в теории, ни в самой практике и за рубежом, и у нас нет единого толкования перечисленных понятий, поэтому начнем с терминологии и дефиниций.

Появление дистанционного обучения (ДО) было вызвано естественной необходимостью обеспечения массового и индивидуализированного, и, притом, качественного образования. С экономической и организационной точки зрения, известные, повсюду действующие формы обучения не позволяют реализовать это на практике, а дистанционное обучение, которое базируется на широком использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ, IT), решает эту проблему. То есть, по существу, *дистанционное образова-*

*ние – качественно новая форма получения образования, возникшая в последней трети XX века именно благодаря информационно-коммуникационным технологиям. Это общая форма обучения, как заочная. Только вот дистанционное обучение пока официально не занесено в законы РФ и обозначается словом *технология*.*

В документе Минобрнауки РФ «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации» значится:

- дистанционное обучение – совокупность образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя, осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего, с использованием средств телекоммуникаций и телевидения. Основными дистанционными образовательными технологиями являются: *кейсовая (портфельная) технология, интернет-технология, телевизионно-спутниковая технология. Допускается сочетание технологий;*

- целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования (далее – образовательные программы) непосредственно по месту жительства или временного пребывания (нахождения).

Итак, *дистанционное обучение сегодня – планомерный, целенаправленный, специально (технически и документально) организованный процесс взаимодействия, обучающегося и обучающего*

(студента и педагога, студента и образовательной организации, предоставляющей данную услугу), протекающий в особом режиме компьютерного взаимодействия.

Условно можно употребить и выражение *Интернет-обучение*. Сегодня практически каждый отечественный вуз готов предоставить своим учащимся такую возможность. Развитие интернета и снижение стоимости предоставляемых услуг создают условия, когда дистанционное образование становится не только доступной, но и привлекательной формой получения образования для все большей части граждан, поскольку позволяет людям получать необходимый уровень общей и профессиональной подготовки в достаточно престижных образовательных учреждениях, не прерывая других видов своей деятельности.

Дистанционное обучение открывает широкие возможности для образования и повышения квалификации инвалидов, женщин, воспитывающих детей, лиц, не имеющих возможности прервать основную работу, а также для жителей, проживающих в удаленных от образовательных центров районах – Сибирь, Крайний Север и т.д., военнослужащих и членов их семей, проживающих в удаленных воинских гарнизонах, заключенных, находящихся в пенитенциарных учреждениях. Так что развитие системы дистанционного образования представляет для страны еще и актуальную *социально-технологическую проблему*, которая тесно связана с *проблемой информатизации сферы образования*.

Сегодня в ряде стран мира имеются сотни учебных заведений, в которых количество учащихся, использующих дистанционную форму обучения, измеряется несколькими десятками тысяч человек. В основном, это крупные университеты в системе высшего образования. В конце XX века появились «мегауниверситеты», количество студентов в которых превышает 100 тысяч чело-

век именно благодаря использованию технологий дистанционного обучения.

Основной целью создания мегауниверситетов в нашей стране является развитие системы высшего профессионального образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов.

Термин «мегауниверситет» был впервые введен Дж. Дэниэлом в его известной книге, посвященной мегауниверситетам. Введение этой новой категории высших учебных заведений автор объясняет очевидным влиянием масштабного фактора на те проблемы, с которыми сталкивается дистанционный вуз. Формальным признаком мегавуза является количество студентов не менее 100 тыс. человек. Однако само понятие значительно шире, оно включает ряд критериев, из которых главными являются:

- использование дистанционных образовательных технологий на основе ИКТ;
- открытость, доступность образования;
- гарантия высокого качества обучения при одновременной ориентации на массовое образование;
- эффективная поддержка студентов¹⁴¹.

Широкомасштабному внедрению дистанционного образования в России в значительной степени способствовал эксперимент, необходимость в котором возникла после проведения в 1996 г. в Москве Конгресса ЮНЕСКО, показавшего, что многие страны видят *дальнейшее развитие национальных образовательных систем с нарастающим использованием дистанционных технологий.*

¹⁴¹ Daniel John S. Mega-universities and Knowledge Media // Technology Strategies for Higher Education. - London, 1996.

Россия сразу же заявила о себе как об одном из лидеров данного прогрессивного направления, представив Конгрессу развернутую программу развития дистанционного образования.

С целью апробации первоначального этапа реализации этой программы в июле 1997 года был начат эксперимент в области дистанционного образования. Первоначально в эксперименте участвовали два вуза с различной формой собственности: государственной – Московский государственный университет экономики, статистики и информатики и негосударственной – Современный гуманитарный университет (институт). На втором этапе к проведению эксперимента подключились Международный институт менеджмента ЛИНК, Московский государственный индустриальный университет, Всероссийский заочный финансово-экономический институт, Российский университет дружбы народов и другие. Всего 16 высших учебных заведений России. За время эксперимента они создали около 600 учебных центров. Более двухсот тысяч студентов и слушателей прошли подготовку с использованием технологий дистанционного обучения, им помогали в этом более десяти тысяч преподавателей, тьюторов и педагогов-технологов. Около пятидесяти тысяч выпускников успешно получили дипломы.

Сегодня уже подготовлены и вошли в действие новые нормативные документы, легализующие методы дистанционного обучения. Значительная доля ответственности за качество подготовки студентов перенесена в них с филиалов и представительств на головной вуз. Работа по дистанционному образованию и само направление развития дистанционных методов обучения на основе информационных и телекоммуникационных технологий получили положительную оценку в правительстве страны.

Развитие систем дистанционного образования предполагает перманентное решение следующих задач:

- развитие и апробирование дистанционных технологий обучения и, главным образом, информационных технологий, опирающихся на быстро прогрессирующие средства вычислительной техники и телекоммуникации;

- создание и апробирование специфических учебных материалов, продуктов, методик и дидактики их применения в дистанционном учебном процессе;

- доказательство высокого качества образования, получаемого дистанционными методами;

- убеждение консервативно настроенных слоев академического сообщества в полезности и необходимости применения прогрессивных дистанционных средств и методов обучения;

- определение необходимых параметров технического и информационного оснащения дистанционного образовательного процесса, которые могут быть применены как лицензионные нормативы и аттестационные требования;

- определение изменений и дополнений, которые необходимо внести в действующие законы и подзаконные акты, чтобы легализовать широкое применение методов дистанционного обучения.

Что же происходит в стране в сфере развития дистанционного образования сегодня? Отметим:

- получили развитие спутниковые, сетевые и телевизионные методы обучения. В настоящее время по уровню развития современных электронных средств обучения Россия находится в одном ряду с индустриально развитыми странами. Задача расширения масштабов применения электронных средств и информационных технологий в образовании может быть решена с помощью увеличения инвестиций и

совершенствования экономических механизмов финансирования в образовательной сфере;

- вузами развернуто создание электронных учебников, обучающих компьютерных программ, разнообразных тестов, учебных видеофильмов, видеолекций, модульных рабочих учебников и других средств дистанционного обучения. Увеличение их количества сопровождается улучшением качества на основе широкой апробации в учебном процессе;

- доказано высокое качество дистанционного образования. Десятки тысяч выпускников успешно прошли итоговую аттестацию в государственных аттестационных комиссиях, десятки филиалов вузов-участников прошли полные процедуры аттестации и получили государственную аккредитацию. Выпускники, получившие дистанционное образование, охотно принимаются предприятиями на работу, их практически нет среди безработных, зарегистрированных службами занятости;

- все вузы России в настоящее время в том или ином масштабе и в той или иной форме разрабатывают и применяют средства и методы дистанционного образования. Во всех регионах проводятся соответствующие конференции, семинары, выпускаются научно-технические журналы и монографии;

- определились и минимально необходимые требования к техническому и информационному оснащению дистанционного процесса. После многократных обсуждений подготовлены проекты соответствующих нормативов;

- вошли в действие новые нормативные документы, в значительной мере легализующие методы дистанционного обучения – Типовое положение о филиале государственного высшего учебного заведения федерального подчинения, введенное в действие 16

марта 1999 г. и Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования РФ, введенное в действие 5 апреля 2001 г.

В итоге можно выделить типы дистанционных технологий, внедренных и применяемых в стране:

- кейс-технология (портфельная) – технология, основанная на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов (на бумажных носителях и компакт-дисках) и рассылке их обучающимся для самостоятельного обучения;

- кейс-технология (тренинговая) – технология, основанная на применении ситуационно-тренинговых методов обучения (от английского case – случай, ситуация);

- телевизионная технология – технология обучения с использованием телевизионных средств;

- интернет-технология (сетевая) – технология, базирующаяся на использовании сети Интернет для обеспечения студентов учебно-методическими материалами и для обучения;

- локально-сетевая технология – технология, базирующаяся на использовании локальных сетей для обеспечения студентов учебно-методическими материалами и для обучения;

- информационно-спутниковая сетевая технология – технология, реализующая телевизионное обучение, а также пополнение и обновление информации в локальных сетях через спутниковые каналы связи;

- учебно-вахтовая технология – технология, предусматривающая выезд преподавателей в учебные центры для проведения занятий;

- аттестационно-вахтовая технология – технология, предусматривающая выезд аттестационных комиссий в учебные центры для проведения аттестации студентов.

Все данные типы технологий применяются в вузах в чистом виде или в смешанном.

Учитывая все вышесказанное, отметим, что при дистанционном обучении должны соблюдаться следующие принципы:

- *процесс обучения строится, в основном, на самостоятельной познавательной деятельности студента;*
- *познавательная деятельность студента должна носить активный характер;*
- *дистанционное обучение должно быть личностно-ориентированным.*

Повышение эффективности учебного процесса, как мы уже знаем, возможно только на основе индивидуализации учебно-познавательной деятельности. Такое персонифицированное обучение в условиях массового спроса возможно на основе высоких технологий обучения, построенных на компьютерных средствах и технологиях.

Педагогические технологии вообще относятся к категории социальных, направленных на развитие личности. При этом исходным и конечным результатом социальной технологии выступает человек, подвергающийся изменению. Одной из наиболее важных отличительных черт социальной технологии является необходимость и неизбежность обратной связи, позволяющей контролировать процесс воздействия на личность с помощью определенных технологий и корректировать сами технологии. И особенно важно это при дистанционном обучении, когда происходит изменение дидактических методов и средств, с помощью которых решаются образовательные задачи – меняется не только характер организации учебного процесса, но и формы учебно-педагогической деятельности. Усиление роли самостоятельной работы студентов, опосредованность педагогического общения

приводят к усложнению педагогических технологий и их изменению.

Педагогические технологии дистанционного обучения – это педагогические технологии опосредованного и непосредственного общения с использованием электронных телекоммуникаций и дидактических средств. Под дидактическими средствами дистанционного обучения понимаются материалы, методы и приемы обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности, учитывающие *ограниченность* непосредственного общения с преподавателем.



Учусь в своем режиме...

Главным в педагогических технологиях дистанционного обучения становится *визуализация мысли, информации, знаний, создание новых способов педагогической коммуникации, корректировка традиционных форм организации учебной деятельности*. Учебный процесс при дистанционном обучении включает в себя все основные формы организации учебного процесса, которые

позволяют осуществить на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации, оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса или тьютором и групповую работу обучающихся.

Применяемые в дистанционном образовании информационные технологии можно определить как:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения.



Варианты технологии дистанционного обучения

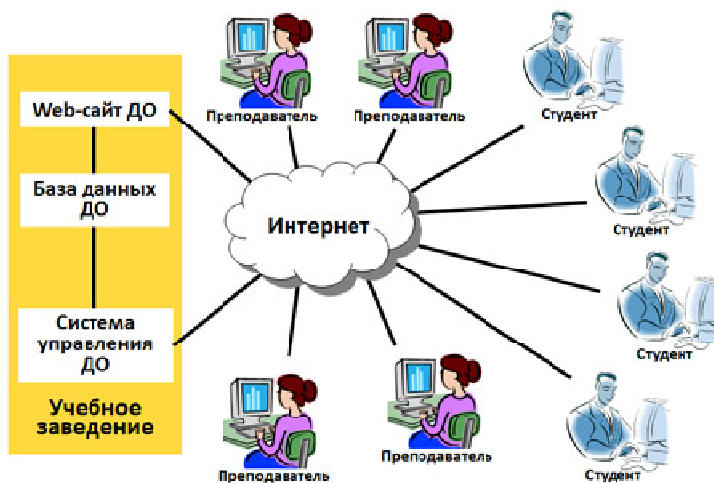
Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Обучение (в отличие от самообразования) является диалогическим процессом по определению. В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием педагога и обучаемого в одном месте в одно время – при дистанционном обучении учебный диалог необходимо организовать с помощью телекоммуникационных технологий.

Коммуникационные технологии можно разделить на два типа: *on-line* и *off-line*. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода. При использовании *off-line* технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время. В отличие от очного обучения, где диалог ведется в режиме реального времени (*on-line*), в дистанционном он может идти и в режиме с отложенным ответом (*off-line*). Основное преимущество *off-line* технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они могут использоваться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (при отсутствии постоянного подключения к Internet).

К технологиям этого рода относятся и электронная почта, и списки рассылки, и телеконференции. С помощью особых серверов может быть организована рассылка учебной информации, с помощью электронной почты устанавливается личное общение между преподавателем и обучающимся, а телеконференция позволяет организовать коллективное обсуждение какого-либо вопроса. Все эти

технологии позволяют обмениваться сообщениями между различными компьютерами, подключенными к сети Интернет.

Развитие информационных технологий и средств телекоммуникаций создает основу для осуществления образовательных программ на качественно новом уровне. Создание скоростных телекоммуникаций и разработка технологий реального времени дает возможность реализации моделей распределенной образовательной среды, построенной на технологиях удаленного доступа к информационным ресурсам и компьютерных средствах общения.



Вариант модели дистанционного обучения (ДО)

Несмотря на некий дефицит телекоммуникационных ресурсов, уже сейчас эти технологии прочно вошли в практику образовательных учреждений. Уникальные лабораторные экспериментальные и вы-

числительные комплексы стали доступны благодаря средствам автоматизации и компьютерным технологиям управления на расстоянии и создают основу научно-го сервиса в Интернет.

Особенно очевидны преимущества работы в режиме реального времени. Они позволяют объединять материальные и вычислительные ресурсы образовательных и научных центров для решения сложных задач, привлекать ведущих специалистов и создавать *распределенные* научные лаборатории, организовывать оперативный доступ к ресурсам коллективного пользования и совместное проведение вычислительных и лабораторных экспериментов, осуществлять совместные научные проекты и образовательные программы.

Сами виды работы могут быть и такими:

- ✓ лекция или подача готовой информации – это требует определенного уровня самодисциплины от обучающегося-дистантника;

- ✓ самостоятельное исследование (реферат) – обучающийся предоставляет педагогу результат поиска или исследования, который он выполняет самостоятельно;

- ✓ практические работы – сложный вид работы: от педагога требуется разработка детальных пошаговых инструкций и углубленной консультации по выполнению работы. В ряде случаев осуществление практических работ дистанционно становится невозможным;

- ✓ выполнение заданий – для удобства отправки и получения задания применяются тесты;

- ✓ устный опрос – требует самодисциплины, так как опрос на расстоянии дает возможность пользоваться подсказками, шпаргалками и другими средствами, не допускаемыми в очном образовании.

Подводя итог разговору о дистанционном обучении, скажем: формирование дистанционного

обучения, как в России, так и во всем мире, определено не только информатизацией образования, но и формированием нового социального заказа, предъявляемого обществом к качеству подготовки профессионалов. Действующими лицами при формировании такого заказа выступают:

- государство, интересы которого выражаются в возможности качественной подготовки профессионалов широкого профиля, а также в возможности своевременной переподготовки;
- предприятия и организации различных отраслей народного хозяйства, интересы которых выражаются не только в подготовке профессионалов определенного профиля, но и в возможности повышения их квалификации без отрыва от производства;
- личность, интересы которой выражаются в возможности непрерывного обучения с целью сохранения или улучшения социального статуса.

Новый социальный заказ предъявляет и новые требования к современному образованию – обеспечить возможность:

- широкомасштабной подготовки, переподготовки и повышения квалификации;
- получения образования по месту жительства, решая тем самым социальные проблемы, связанные с диспропорцией в размещении высших учебных заведений на территории России;
- получения образования лицами с физическими недостатками, которые не имеют возможность обучаться в традиционной системе;
- перехода обучаемых с одной образовательной программы на другую, из одного учебного заведения в другое для продолжения образования;

- получения высококачественного образования за счет реализации комплексных образовательных программ, основанных на лучших традициях отечественного образования и международном опыте использования информационно-коммуникационных технологий;

- выхода высшей школы России на новые рынки образовательных услуг в стране и за рубежом.

Практика дистанционного обучения позволяет уже отметить его существенные характеристики:

- *гибкость* – обучающиеся, как правило, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров, а занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе. Каждый может учиться столько, сколько ему индивидуально необходимо для освоения учебного курса, той или иной дисциплины, получения необходимых знаний по выбранному направлению или специальности;

- *модульность* – в основу программ дистанционного обучения закладывается модульный принцип. Каждый учебный курс адекватен по содержанию определенной предметной области, что позволяет из набора независимых, но логически взаимосвязанных учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям. Тем самым появляется уникальная возможность, не свойственная традиционным формам получения образования, когда обучаемый формирует для себя учебный план, отражающий его индивидуальные предрасположения;

- *параллельность* – обучение может проводиться при совмещении с основной профессиональной деятельностью или учебной;

➤ *дальнодействие* – расстояние между обучающимся и образовательным учреждением не является препятствием для эффективного образовательного процесса;

➤ *массовость* – количество обучающихся не является критичным параметром. Все обучающиеся имеют полноценный доступ к всевозможным источникам учебной и справочной информации (электронным библиотекам, информационным базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через телекоммуникационные сети и средства связи;

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

➤ *социальность* – дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования, независимо от места и условий проживания и, в определенной мере, от материальных условий;

➤ *интернациональность* – дистанционное обучение благоприятствует экспорту и импорту образовательных услуг. Перечисленные сущностные характеристики дистанционного обучения позволяют сделать вывод, что дистанционное обучение ориентировано на развитие системы непрерывного образования, обеспечивающей общенациональные интересы России, ее конкурентоспособность на мировых рынках труда и конкурентоспособность ее населения в эпоху информатизации и глобализации общества; интересы личности, выражающиеся в равенстве возможностей получения образования и возможности построения индивидуальной образовательно-профессиональной траектории. Тем самым именно дистанционное обуче-

ние в дополнение к традиционным формам обучения (очному и заочному) позволит образованию выполнить новый социальный заказ общества.

С дистанционным обучением связано и расширение деятельности компаний, организаций, крупных фирм по созданию собственных учебных заведений, или так называемых **корпоративных университетов**. Компании, особенно те, деятельность которых носит мировой, транснациональный характер, готовят кадры, работающие в их филиалах в различных странах мира в соответствии с едиными корпоративными нормами и правилами. Американские корпоративные университеты превратились в гигантские многонациональные учебные заведения с многочисленными студенческими городками. Корпоративные университеты активно внедряют в учебный процесс современные информационные технологии, развивают и дистанционное обучение. Кстати, нынешняя постоянная конкуренция со стороны корпоративных университетов заставляет и традиционные учебные заведения активизировать усилия по сохранению своих позиций на рынке образовательных услуг, в том числе международном.

Основной формой обучения вплоть до почти середины прошлого столетия являлись классические университеты. Хотя уже в 20-30-е годы XX века на Западе начала формироваться новая система профессиональной подготовки – система обучения, погруженного в практику. Бизнес-школы, возникшие первоначально в США стали одними из первых ее носителей, также в это время появились различные организации, которые специализировались именно на обучении узкопрофессиональным специальностям.

Первые корпоративные университеты, назначением которых стало не только обучение, полностью погруженное в текущую практику, но и удовлетворение

потребностей перспективной практики сформировались из бизнес-школ и организаций уже в 70-е годы прошлого века. Корпоративные университеты стали новой учебной парадигмой, необходимой для подготовки персонала нового типа для энергичных глобальных компаний.

Самый первый корпоративный университет появился в 1961 году в компании *McDonalds*. Он так и назывался – *Hamburger University*. Для компании было исключительно важно подготовить новые кадры так, чтобы идеология фирмы присутствовала везде, во всех странах, где представлена эта торговая марка. Никакое другое бизнес-образование, кроме корпоративного университета, проблемы решить не могло.

Постепенно корпоративные университеты проникли в такие организации, как *Disney*, *Coca-Cola*, *Motorola*, *Procter&Gamble*, *General Electric*. Широкое распространение они получили значительно позднее. Основной их рост пришелся на 90-е годы прошлого века. Сегодня одним из крупнейших корпоративных университетов считается подразделение *IBM Global Learning*, которое имеет в своем составе более 3400 преподавателей в 55 странах мира, а в арсенале университета 10 000 специализированных курсов.

Яркий пример крупного и успешного корпоративного университета – *Motorola University*. Годовой бюджет этой организации около 100 млн. долларов, ее представляют около подразделений более чем в 20 странах мира. *Motorola University* с постоянным штатом из 400 сотрудников является одним из крупнейших корпоративных университетов мира.

За последние годы число корпоративных университетов в мире увеличилось почти до 3000. Больше всего их насчитывается в США.

Корпоративные университеты в нашей стране появились при попытке *привязать* теорию и практику обучения к потребностям бизнеса и в ответ на неспособность традиционного академического образования решить проблему своевременной подготовки квалифицированных специалистов в условиях возрастающей конкуренции. Их основная цель – предоставлять обучение в нужное время той категории персонала, которой оно необходимо, и, к тому же, наиболее эффективными методами.

Корпоративные университеты начали появляться в России с 1999 года. Первый из них – университет «Билайн», созданный компанией «Вымпелком». Компания активно развивала сферу своего влияния, сеть поставщиков и производителей услуг. Для захвата рынка требовались кадры, понимающие не только основы бизнеса, но и политику компании. В настоящее время в рамках университета «Билайн» работает более 250 внутренних тренеров. Стоит отметить, что вообще первыми в деле создания университетов стали именно сетевые компании, и это вполне объяснимо. Им нужно готовить большое число сотрудников, владеющих близкими компетенциями, при этом учитывать высокую текучесть кадров и появление новых географических сегментов. Согласно информации СМИ, сейчас собственные корпоративные университеты есть у многих компаний, таких как «Росгосстрах», «Илим Палп», «Вимм-Билль-Данна», «ПРОТЕК», «РУСАЛ», «Норильский никель», «Связьинвест», «Сибнефть», «Игосстрах», ОКБ Сухого, «Ростелеком», «Росинтер», «Северсталь», «Волга-Днепр» и др. Одними из первых внедрение корпоративных университетов начали пришедшие на российский рынок западные компании Coca-Cola, McDonald's, Motorola.

Корпоративные университеты реально помогают решить множество задач компании. Это может быть и проведение стратегических изменений, и решение кадровых вопросов, и развитие корпоративной культуры, и создание корпоративной базы знаний, и создание самообучающейся организации.

Итак, мы уже сказали, что в последнее время описанное выше дистанционное образование находит широкое применение в корпоративном обучении, когда крупные фирмы реализуют подготовку и повышение квалификации своих сотрудников, используя для этих целей сеть Internet или свои собственные корпоративные сети (это позволяет не только существенно сократить затраты на обучение, но и повысить его качество). Подобные системы обучения создаются, например, такими известными компьютерными фирмами, как IBM, Compaq, Hewlett-Packard.

Корпоративное обучение получает широкое распространение и у нас в стране. Нам известна организация непрерывного фирменного профессионального образования РАО «Газпром» при повышении квалификации руководителей и специалистов, базирующееся на использовании технологий дистанционного образования. В промежутках времени между «курсами», а также во время процесса обучения, здесь предусмотрено тестирование (оценка профессиональных и личностных качеств) с целью зачисления специалиста в резерв кадров на руководящие должности разного уровня. Для молодых специалистов и впервые пришедших на работу в газовую отрасль, есть специальная программа, позволяющая адаптировать его к отрасли, определить профессиональные качества и привить фирменные традиции. Для этого создана сеть учебных заведений и банк учебно-методических материалов, включающий:

- паспорта рабочих мест;
- учебные планы и программы;
- учебно-методические пособия;
- автоматизированные обучающие системы;
- компьютерные тренажеры-имитаторы;
- комплекты для дистанционного обучения;
- деловые игры.

В числе учебных организаций, с которыми сотрудничает РАО «Газпром» – Российская академия госслужбы при Президенте РФ, Академия народного хозяйства при Правительстве РФ, Международная школа бизнеса, Институт международного менеджмента. Осуществляется программа зарубежных стажировок для руководителей и специалистов разных уровней в учебных центрах Бритиш Газ, Газ де Франс, БАСФ, Винтерсхалл и Рургаз.



Функции корпоративных университетов

Теперь, когда мы узнали достаточно много, попробуем еще раз обратиться к вопросу о том, что же все-таки такое *корпоративный университет*?

С нашей точки зрения, корпоративный университет – структурное подразделение какой-либо компании/организации/корпорации с базовыми функциями, а именно:

- обучения сотрудников всех уровней;
- управления знаниями: системная консолидация опыта сотрудников и его распространение;
- единого центра корпоративной культуры, «хранилища» ценностей компании;
- центра инноваций.

Правда, в мире все же существует несколько вариантов определения понятия «корпоративный университет», но везде оно связано с *формированием политической, экономической, культурной и образовательной стратегией компании.*

Почему же используют именно термин «*университет*» в названии корпоративной структуры обучения? Ведь он имеет академическое значение и обозначает учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей); осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников; выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности?

Инициатива в использовании термина «университет» для названия департамента, выполняющего перечисленные выше функции, принадлежит компаниям США. В Европе термин «университет» используют сдержанно и только по отношению к высшему образованию. Среди корпоративных университетов в Европе далеко не все носят название «университет», некоторые имеют название «центр», некоторые используют названия «институт», «академия» и «школы бизнеса». Некоторые корпоративные университеты называются по имени местности, в которой они расположены, как на-

пример, Four Acres компании Unilever или по названию одной из структур компании (Siemens Management Learning, позже Siemens Learning Campus). Европейские компании, использующие термин «университет», объясняют его по-своему. Например, DaimlerChrysler (Германия), подразумевает под корпоративным университетом *«место для обмена знаниями и компетенциями»*; Heineken (Нидерланды) описывает корпоративный университет как *«связующее звено между передачей знаний и их созданием»*.

В России устойчиво используются термины «корпоративный университет» или «корпоративный институт» (например, «Корпоративный институт ОАО «Газпром») для обозначения центра знаний компании.

Часто под одним и тем же названием подразумевается разное. Это зависит от лидера университета, руководства и стратегии корпорации. Но, несмотря на различия по видам деятельности и стратегии компаний, HR- профессионалы¹⁴² приходят к мысли, что необходимо создать единую модель корпоративного университета, чтобы говорить на одном профессиональном языке в мире корпоративного образования. Эта идея была озвучена на Первой Международной конференции «Корпоративное образование», которая проходила в 2007 году в стенах Корпоративного Энергетического Университета РАО «ЕЭС России» и была заявлена как один из проектов Международной Ассоциации Корпоративного Образования (МАКО). МАКО объединяет корпоративные университеты и другие структуры корпоративного обучения не только России, но и

¹⁴² HR – английский термин, обозначающий кадровую службу, дословно от английского, Human Resource – человеческие ресурсы.

Европы, США. Компании делятся методиками, технологиями, знаниями, опытом, и в том числе своими международными контактами. Поэтому одна из функций МАКО – отслеживание и накопление мировых тенденций в области корпоративного образования. МАКО является интегратором и консолидатором международного опыта, создавая условия для развития корпоративного образования во всем мире. Объединение в Ассоциацию способствует распределению уникальных наработок и созданию среды для их адаптации.

Корпоративные университеты, как и многие департаменты управления персоналом, работают в тесной связи с провайдерами образовательных услуг. Как правило, это школы бизнеса, институты менеджмента и технологий, консалтинговые и тренинговые компании, учебные заведения. Инвестируя в обучение с помощью провайдеров, компании сталкиваются с необходимостью оценки его эффективности. В настоящее время отсутствуют единые критерии и технологии оценки/рейтинга программ, бизнес-школ, преподавателей, тренеров, поставщиков образовательных услуг, а также общепризнанные сравнительные показатели для сравнения (*бенчмаркинг*), поэтому одна из задач Международной Ассоциации Корпоративного Образования – создание банка информационных ресурсов и механизма его эффективного использования в целях обмена информацией, знаниями и лучшими мировыми практиками.

Сегодня, действительно, важно еще и чтобы корпоративные университеты выражали единогласное мнение по вопросам обучения персонала. Такое сотрудничество позволит совершенствовать систему подготовки персонала в компаниях, решать общие системные вопросы, создает условия для свободного неконкурентного обмена опытом. Достижение этого

возможно лишь при взаимодействии корпоративных университетов различных отраслей друг с другом. Поэтому что *задача распространения знаний, которую университет должен выполнить по отношению к новым поколениям, требует сегодня, чтобы оно распространялось на все общество, чье культурное, социальное и экономическое будущее требует, в частности, значительных усилий и затрат на образование.*

И обязательно стоит сказать об **открытом образовании**. Вполне возможно, что системой образования, которая будет адекватна современному информационному обществу может стать *система открытого образования*, хотя это требует внесения корректировок в организацию действующей системы образования с учетом необходимости сохранения и развития наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы.

Что же скрывается под термином такое открытое образование? Может быть о нем стоит говорить, просто как об образовательной цели? *Обеспечение открытого, гибкого доступа к образованию, которое строится с учетом географических, социальных и временных ограничений конкретных обучающихся, а не образовательных учреждений?* Открытое образование трактуется как *гибкая форма обучения, что позволяет ей стать более доступной для студентов по сравнению с традиционными формами* (дистанционное образование в таком случае трактуется как *форма приобретения знаний, неотступно следующая за открытым образованием*).

Открытое образование может включать/не включать дистанционное образование, но и дистанционное образование может/не может оказывать воздействие на открытое обучение.

Можно сказать, что открытость образования в методологическом плане кажется таким: с одной стороны, как *открытое включение индивида в различные стороны*

жизнедеятельности, осуществляемое образовательным учреждением, с другой – как открытость взаимосвязанных образовательных учреждений, как их распределенность (расположение в пространстве и функционирование во времени), что, в свою очередь, способствует открытости включения индивида в различные стороны жизнедеятельности.

Система открытого образования максимально способствует решению расширенного и перманентного воспроизводства социокультурного бытия, посредством которого осуществляется передача культурного наследия (материальных и духовных ценностей, знаний, умений) от одного поколения к другому – ведь образование – социокультурный феномен, позволяющий человеку в процессе социализации и инкультурации не только реализовать свои природные задатки и возможности, но и, подключаясь к новым массивам информации, адекватно адаптироваться к противоречивым условиям бытия.

Итак, открытое образование – система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой особыми структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты образования для всех.

Придание системе образования качеств открытой системы влечет кардинальное изменение ее свойств:

- большая свобода при планировании обучения, выбора места, времени и темпа;
- переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь»;
- переход от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку.

Открытое образование – система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза. Основу образовательного процесса здесь составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа

обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с педагогом по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта. Важно и то, что в открытом образовании образовательные функции могут выполнять не только традиционные вузы, но и любой другой элемент социальной и культурной среды – *при использовании его соответствующим образом.*

Открытая модель образования – результат эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации, может быть, даже неотъемлемая ее часть, не зависящая от политики государства в области образования.

Традиционная форма образования уже давно не может удовлетворить возросшие потребности населения в образовании. Поэтому и стала зарождаться новая модель образования, которая получила название открытой. Эта модель исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека.

Традиционные формы получения образования – очная, заочная, экстернат в системе открытого образования *интегрируются* в единое образовательное пространство.

Цель открытого образования – подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни в условиях информационного общества.

Попробуем определить *принципы открытого образования.*

- бесконкурсное поступление в высшее учебное заведение;

- открытое планирование обучения – свобода составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов;

- свобода выбора времени и темпа обучения – прием студентов в вуз в течение всего года, отсутствие фиксированных сроков обучения;

- свобода в выборе места обучения – студенты могут физически отсутствовать в учебных аудиториях основную часть учебного времени, могут самостоятельно выбирать, где обучаться;

- переход (см. выше) от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь»;

- переход (см. выше) от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку;

- свободное развитие индивидуальности (основополагающий фактор открытого образования).

Обучающиеся выстраивают свою индивидуальную образовательную программу, реализуя индивидуальный заказ на образование, что нередко приводит к выходу за пределы базовой программы образовательной организации. Для тех, у кого возникают трудности с построением собственной программы, существует особая педагогическая позиция – тьютор (см. выше).

А теперь отметим *особенности* открытого образования:

❖ использование специализированных технологий и средств обучения – применение компьютеров, сетевых средств, мультимедиа-технологий, специализированного программного обеспечения для подготовки учебных курсов и обучения студентов;

❖ тестовый контроль качества знаний – использование тестовых систем на базе компьютерных технологий;

- ❖ экономическая эффективность – улучшение соотношения достигнутого результата и затрат времени, денег и прочих ресурсов на его достижение по сравнению с традиционными формами обучения;
- ❖ гибкость – возможность обучаться в удобное для обучаемого время, в удобном месте и удобном темпе;
- ❖ модульность – возможность формировать/модифицировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям, из набора независимых учебных курсов;
- ❖ параллельность – возможность обучения при совмещении с основной профессиональной деятельностью;
- ❖ асинхронность – реализация технологии обучения по удобному/индивидуальному расписанию;
- ❖ новая роль преподавателя – возложение на него функций координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультирования при составлении индивидуального учебного плана, руководства учебными проектами с помощью компьютерных и сетевых технологий;
- ❖ новая роль обучающегося – повышение требований по самоорганизации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы;
- ❖ внедрение информационных технологий – технологий, основанных на компьютерном оборудовании, компьютерных сетях, мультимедиа-системах;
- ❖ интернациональность возможность экспорта и импорта образовательных услуг.

Система открытого образования – это, по сути, совокупность *дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы образования*. То есть система открытого образования включает в себя следующее:

- программное обеспечение – операционные системы, сетевые системные программы, прикладные инструментальные среды;

- техническое обеспечение – компьютерное и сетевое оборудование, необходимое для реализации открытого образования;

- информационное обеспечение – конспекты лекций, учебники, пособия и другие методические материалы на бумажных и электронных носителях, справочники, различные базы данных по методическим материалам, оперативным данным, кадрам;

- методическое обеспечение – тесты, методики, рекомендации по технологии обучения с учетом дидактических и психологических аспектов;

- организационное обеспечение – возможные формы организации учебного процесса, требования к учебным заведениям, осуществляющим открытое образование;

- нормативно-правовое обеспечение – нормы и правила, документы Министерства образования и науки РФ и внутренние нормативные документы организаций осуществляющих открытое образование, регламентирующие подготовку и проведение учебного процесса на основе данной технологии;

- лингвистическое обеспечение – набор языковых средств для общения преподавателей, студентов и управленческого состава с программными средствами.

В работающих системах открытого образования применяются следующие формы взаимодействия студентов, педагогов/преподавателей и администрации учебного заведения:

- традиционная почта;
- факс;
- компьютерные технологии;

- видеоконференции;
- аудиоконференции на основе телефонных технологий – система коммуникации, позволяющая нескольким лицам одновременно участвовать в общении посредством телефона;
- интернет-системы – электронная почта, чат.

Новое развитие событий актуализирует поиск новых моделей образования, адекватных общественным, корпоративным и личным потребностям и, одновременно, соответствующих потенциалу и возможностям отечественного образования. Российское общество уже просто реально стало нуждаться в переходе к открытому образованию.

Конечно, есть и сторонники, и противники открытого образования. Одни придерживаются того, что открытое образование практически единственно возможное устройство современного образовательного пространства в связи со сложившейся ситуацией в образовании. Другие же, напротив, считают возможным продолжать продуктивно развивать систему образования, используя уже имеющиеся и давно функционирующие традиционные образовательные практики. Мы будем придерживаться все же необходимости развития открытого образования в России и в мире.

Модель открытого образования предполагает:

- открытость образования будущему;
- интеграцию всех способов освоения человеком мира;
- развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества;
- свободное пользование информационными ресурсами;

- личностную направленность процесса обучения;
- развитие информационной культуры;
- процесс постоянного поиска и изменений, формирование новых ориентиров и целей;
- партнерство преподавателя и ученика.

Система открытого образования основывается на определенном понимании мира и человека, на, возможно, для некоторых, новом мировоззрении. Это мировоззрение и определяет цели и задачи открытого образования, его содержание, принципы и методы, и имеет свои черты:

- целостность;
- междисциплинарность;
- методологический плюрализм;
- открытость процесса познания;
- интеграция различного рода информации.

Определяя подходы к пониманию открытого образования, необходимо учитывать, что само понятие «открытость» пока еще не имеет общепринятой трактовки, интерпретируется достаточно широко и экстраполируется на многие жизненные явления. Это обстоятельство и обусловило многообразие имеющихся толкований идеи открытости образовательных процессов в современном обществе. Сегодня открытое образование понимается *и как открытая социальная система, адекватно реагирующая на изменения образовательных потребностей населения; и как особый социальный институт, регулирующий свободный доступ к научной информации и овладению комплексом профессиональных знаний в течение всей жизни человека; и как образование, обеспечивающее вариативный выбор форм и методов обучения и т. д.* Оно стало не только предметом теории, но и сферой социальной практики: *формируется система открытого образования, которая находит реальное воплощение в придании свойств открытости традиционным*

системам образования и образовательным учреждениям, в создании специальных учебных заведений, работающих на принципах открытости мировой культуре, социуму, человеку.

И еще: становление многоуровневой, многофункциональной, сложно структурированной социальной системы, какой является система открытого образования, связано с проблемами объективного и субъективного характера, имеющими разную степень сложности в зависимости от уровня решаемых задач. Создание международной открытой системы образования осуществляется путем придания свойств открытости национальным образовательным системам и их интеграции в единое международное образовательное пространство. Наиболее значительные изменения в этом плане происходят на Европейском континенте, где в рамках Болонского процесса формируется общеевропейская интегральная система образования, основанная на принципах открытости европейскому сообществу, другим ступеням образования, контактам и связям. Естественно, на этом пути возникают сложные проблемы, обусловленные имеющимися различиями в национальных системах образования, в основе которых лежат специфические социокультурные приоритеты и традиции. Наша страна принимает активное участие в создании единого международного образовательного пространства. Начиная с 90-х годов XX века, осуществляется широкая модернизация российской системы образования, направленная на ее демократизацию и развитие в качестве открытой государственно-общественной системы. В сентябре 2003 года Россия официально присоединилась к Болонскому процессу, в рамках которого до 2010 года осуществила реформирование российского образования с целью продвижения его к открытости европейскому сообществу и интеграции в общеевропейскую систему образования.

Правда, модернизация российской системы образования осложняется тем, что она разворачивается в период комплексных преобразований практически всех сфер жизнедеятельности общества: политической, экономической, социальной и культурно-духовной.

Наряду с набирающими силу интеграционными процессами, направленными на продвижение отечественного образования к открытости европейскому обществу, в России происходит становление *информационно-открытой системы образования, использующей дистанционные обучающие технологии*. Открытый образовательный процесс в ней строится на иных, нежели в традиционном образовании, организационных, технологических, методических принципах, обеспечивая расширение доступности образования для различных социальных слоев.

Резюмируем:

- открытое образование предполагает открытость будущему, а его дальнейшее развитие связано с преодолением закрытости и приданием процессу обучения открытого творческого характера;
- открытое образование дает свободный доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества, снимает пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством информационных сетей;
- открытое образование предоставляет широкую свободу выбора стратегии образования;
- открытое образование предполагает личностную ориентированность процесса обучения.

Вопросы и задания по материалам Темы 16

1. Сформулируйте понятие дистанционного обучения.
2. Назовите причины возникновения и цели дистанционного обучения.
3. Обоснуйте объективность появления феномена открытого образования.
4. Перечислите отличительные педагогические и технологические черты системы открытого образования.
5. Сформулируйте цели и задачи, принципы и методы корпоративного обучения.
6. Подготовьте сообщения о крупных корпоративных университетах за рубежом и в России (по выбору).
7. Дайте анализ системы дистанционного обучения в вашем вузе (если таковая есть).

Тема 17. Непрерывное образование: новый мир, новые задачи

Непрерывное обучение: дефиниции и трактовки.

Концепция непрерывного образования.

Принципы и функции непрерывного образования.

Специфика непрерывного образования.

Виды и типы современного непрерывного образования.

Термин «непрерывное образование» многозначен – посмотрите на его толкования:

- непрерывное образование обозначает некое постоянное, непрерывное совершенствование знаний, умений, навыков (компетенций) человека, связанное с необходимостью быть актуальным в современной среде (профессиональной, культурной, социальной);

- система взглядов на образовательный процесс в целом. Эта система рассматривает учебную деятельность как неотъемлемую и основную составляющую образа жизни человека в любом возрасте; предполагает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды жизни человека;

- непрерывное образование предусматривает постоянное обогащение творческого потенциала личности, развитие человека как творческой личности;

- непрерывное образование – целостный, единый процесс состоящий из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих человеку благоприятные условия для жизни.

Сегодня непрерывное образование трактуется еще и как *единая система государственных, общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные об-*

щественные потребности, с другой – удовлетворять стремление человека к самообразованию, разностороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Истоки идеи непрерывного/бесконечного/перманентного образования можно обнаружить во взглядах Платона, Конфуция, Сократа, Аристотеля, Сенеки, Вольтера, Гете, Руссо и др., которые связывали его с *достижением полноценного развития человека как личности*. Первые попытки реализовать идею непрерывности образования были осуществлены в XIII–XIV вв. в городах Европы на основе так называемых «*цеховых школ*», которые открывались и содержались ремесленными цехами.

Основоположителем современных представлений о непрерывном образовании является чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (см. выше), в работах которого содержится основная мысль, нашедшая отражение в настоящее время в концепции непрерывного образования.

Идея непрерывности образования получила новые интерпретации в нашей стране после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования. Появились новые формы и виды образовательных учреждений, в том числе, и для образования взрослых, повышения квалификации работающего населения. Однако к концу 60-х годов XX века концепция непрерывного образования претерпела неудачу, так и не успев стать центральной образовательной системой. Обращения к этой проблеме основаны были во многом основаны лишь на интуиции отдельных ученых и педагогов-практиков.

Термин «непрерывное образование» впервые (зано-во?) был употреблен в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, а в 1972 году принято решение ЮНЕСКО,

признавшее непрерывное образование основным принципом, для нововведений или реформ образования во всех странах мира. В настоящее время развитию системы непрерывного образования, действительно, придается большое значение. Меняются представления общества, расширяются научные знания, возникают новые взгляды на образовательный процесс, его цели, задачи, возможности. Жизнь выдвигает требования: развивать способность человека быстро реагировать на все изменения, проявлять инициативу, развивать коммуникативные навыки и т. п. В условиях резко меняющегося мира часто даже очень хорошего образования может оказаться недостаточно. Изменилась цель образования, связанная с возможностью человека приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни. Постепенно *образование на всю жизнь* заменяется *образованием через всю жизнь*.

Да, непрерывное образование – это постоянное совершенствование знаний, умений, навыков, компетенций человека, вызванное необходимостью идти в ногу со временем, стремлением быть востребованным в развивающейся профессиональной и социальной среде. Кроме того, непрерывное образование является важным компонентом объединения/взаимодействия науки, экономики и образования. Сама идея его возникла как ответ на динамичные изменения в науке и производстве. В большинстве стран мира ее связывали с обучением, а впоследствии уже с назревшей необходимостью развития личности.

Развитие системы непрерывного образования – одно из важнейших направлений образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов, в нашем случае, в системах высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития

личности. Компетентностный подход создает все необходимые условия для разностороннего развития личности, формирования и компетенций, и личностных качеств, позволяющих эффективно действовать в различных жизненных ситуациях.



Мировые тенденции развития образования

Концепция непрерывного образования основана на принципах непрерывности, гибкости, на быстрой динамике, связанной со сменой потребностей на рынке труда. Современный человек должен не только обладать определенными профессиональными навыками и умениями, но и просто уже обязан уметь учиться, постоянно стремиться к обогащению своих знаний, находить различные источники информации, заниматься самообразованием.

Понятие системы непрерывного образования отражено и в ряде стратегических документов. Так, в

«Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р, в качестве стратегической цели государственной политики в области образования определено *повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, задачами геополитической конкурентоспособности России в глобальном мире.* Одной из важнейших задач, обеспечивающих реализацию указанной цели, является *создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.* Целью утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. «Инновационная Россия – 2020» является *перевод к 2020 г. экономики России на новый путь развития.* В качестве одной из основных задач здесь обозначено *развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций, предполагающее формирование целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой, а также создание стимулов и условий для постоянной переподготовки и повышения квалификации всего экономически активного населения страны.*

В основе системы непрерывного образования выделяют определенные функции и компоненты, преобразующие ее в целостный процесс. Так, в качестве основных принципов непрерывного образования выделяют:

- принцип целенаправленности;
- принцип индивидуализированного обучения;

- принцип непрерывности, дающий человеку возможность выбирать траекторию получения образования;

- принцип системности, заключающийся в том, что реализация концепции непрерывного образования должна включать не просто совершенствование работы отдельных типов образовательных учреждений, увеличение количества этих типов и направлений их деятельности, а создание именно системы непрерывного образования, основой построения которой должен стать именно системный подход.

Компонентами системы непрерывного образования являются:

- образовательные программы;
- образовательные структуры;
- механизмы финансирования и управления;
- социальная среда.

Сама система непрерывного образования направлена на реализацию функций:

- обеспечение адаптации человека к постоянно меняющимся условиям не только профессиональной деятельности, но и социальной среды путем предоставления возможностей организации индивидуальной образовательной траектории в течение всей жизни;

- укрепление, объединение образовательных ресурсов общества;

- формирование образовательного социального партнерства как компонента гражданского общества.



Попробуйте разобраться!

Мы видим, что непрерывное образование призвано установить более тесные связи с жизнью, проложить новые пути развития в области теории и методики обучения, обеспечить индивидуализацию обучения, использовать новые технологии, наиболее перспективные технические средства. И заметьте: непрерывное образование является не только педагогической системой, характеризующейся определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общества. Оно становится действительно постоянным, связанным с жизнью, а не просто окончательным, предписанным человеку в период его обучения.

Развитие системы непрерывного образования позволяет создать необходимые условия для обеспечения отклика системы образования на динамично изменяющиеся потребности личности, общества, экономики. Кроме того, отмечается, что система непрерывного образования играет важную роль при формировании кадров для инновационного развития регионов нашей страны. И здесь нужна поддержка тех, кто хочет учиться!



Экономические механизмы

В настоящее время в научной литературе, посвященной проблематике непрерывного образования, встречается несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования. Среди существующих определений можно выделить такие:

- образование на протяжении всей жизни (lifelong learning, LLL).
- образование взрослых (adult education).
- непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training).

В зависимости от трактовки непрерывного образования оно будет иметь свою специфику. Рассмотрим подробнее:

➤ *образование на протяжении жизни.* Данная концепция понятия непрерывного образования базируется на следующих принципах:

- *обучение длиною в жизнь* (lifelong learning);

- *образование шириною в жизнь* (lifewide learning);
- *самотивация к образованию.*

Обучение длиною в жизнь может рассматриваться как обучение, продолжительность которого равна продолжительности жизни человека.

Обучение в течение жизни предполагает, что людям необходимо продолжать учиться, возобновлять свое обучение в течение всей жизни, и не только посредством неформальных (informal) методов, что делает каждый гражданин в любом случае (ежедневное обучение), но и путем неоднократного получения формального (formal) образования, обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования. Наряду с этим, люди также могут принимать участие в неформализованном (non-formal) образовании, проходя обучение вне пределов формального сектора образования: на рабочих местах, общественных центрах, спортивных клубах и др.

Формальное образование связано с получением определенных квалификаций и степеней (например, диплом об окончании учебного заведения, диплом кандидата или доктора наук, сертификат, подтверждающий профессиональную квалификацию и признаваемый на рынке труда).

Неформальное образование (например, дополнительное профессиональное образование и т. д.) не связано с получением формальных квалификаций, хотя и может быть сопряжено с получением какого-либо документа (свидетельство об окончании языковых курсов, свидетельство о повышении квалификации и т. п.).

Информальное образование реализуется за счет самообразования человека в ходе ежедневной деятельности, относящейся к работе, семье или досугу. Как правило, неформальное образование не ведет к получению документа.

Обучение ширину в жизнь предполагает охват обучением различных сторон жизнедеятельности человека, совершенствование не только его профессиональных навыков, но и других не менее важных, обусловленных необходимостью или просто интересных для него видов деятельности.

Самомотивация к обучению подразумевает, что человек сознательно стремится повысить уровень своих знаний, что, несомненно, окажет влияние как на его общее интеллектуальное развитие, так и на возможность занять конкурентоспособную позицию на рынке труда;

➤ *образование взрослых*. Понимание непрерывного образования как образования взрослых предполагает выделение специфики контингента обучающихся, особенностях его запросов и технологий обучения, различающихся с потребностями молодого поколения. Главное отличие непрерывного образования взрослого населения в том, что взрослые, как правило, чаще всего имеют опыт образовательной деятельности, навыки практической работы, профессии. Их запросы более конкретны и прагматичны, когда речь идет о программах профессионального образования. Кроме того, в отличие от образования молодежи, образование взрослых имеет особые требования к организации обучения. Очень часто нужны жесткие временные рамки, поскольку оно либо протекает одновременно с трудовой деятельностью, либо отрыв от нее сжат по срокам. Кроме того, взрослые обычно имеют более выраженную мотивацию.

При разговоре об образовании взрослых возникает проблема, на которой не акцентируется внимание при рассмотрении непрерывного образования как образования на протяжении всей жизни. Это проблема выделения взрослого контингента. В нормативах Европейского союза и

Международной организации труда (МОТ) взрослый – это человек в возрасте от 25 до 60 лет. В России до сих пор нет четкого определения, кто относится к числу взрослых. Известно лишь, что установленные возрастные рамки молодежи простираются от 14-15 до 25-29 лет, иногда до 35 лет. Но в этот промежуток попадает получение и общего образования, и различных уровней профессионального образования, высшего образования, включая послевузовское, которое не рассматривается как специфически взрослое.

➤ *непрерывное профессиональное образование.* Данный термин подчеркивает *функциональную специфику* получаемых знаний – образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональных знаний, навыков, умений и компетенций. Такое понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием (ДПО), поскольку включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Отличие состоит в том, что ДПО как образование, получаемое на базе высшего или среднего профессионального образования, осуществляемое в учреждениях дополнительного профессионального образования и в структурных подразделениях образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным государственным стандартом, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей слушателю соответствующего документа должно соотноситься с основным, в то время как непрерывное профессиональное образование делает акцент на *постоянстве процесса обучения в профессиональной сфере*, не связывая его с базовым образованием.

В новой российской модели образования (на 2008-2020 годы) непрерывному образованию отводится значительная роль. Отмечается, что обучение в течение всей жизни становится необходимым и значимым эле-

ментом современных образовательных систем. Все большую роль в них играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры), так и информальное образование, которое реализуется за счет самообразования граждан.

Подведем итогу разговору о непрерывном образовании: сегодня мир уже не просто тяготеет к единому информационному пространству – оно уже, практически, создано! Возможность получить любую информацию из любой точки планеты становится тем условием, которое, в конечном итоге, определяет успех и государств, и каждого человека. Осознание этой простой истины привело к триумфу интернета как к единому мировому каналу связи. С другой стороны, с развитием интернета появилась возможность обучения и постоянного совершенствования навыков как неработающих людей, так и работающих вне зависимости от их территориального расположения. Традиционные подходы к образованию, основанные на простой передаче знаний, больше не работают так эффективно, как еще всего десять лет назад. Только постоянное, непрерывное образование, дающее новые знания, умения, воспитывающее понимание, широко использующее новые телекоммуникационные средства и дистанционные методы, способно адаптировать человека к современному миру.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года «Развитие образования» предусматривается сформировать систему непрерывного образования, ключевым элементом которой является повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

Непрерывное образование в современном своем состоянии обладает рядом характеристик, основными из которых являются:

- повсеместное внедрение информационно-коммуникационных образовательных технологий;
- открытость и доступность образования;
- гарантия высокого качества обучения при одновременной ориентации на массовое образование;
- эффективная поддержка слушателей.

Актуальность данной проблемы очевидна для многих стран мира. В качестве примера можно обратиться к статистике по США (2014-2016 гг.). По данным Департамента образования в США только 43% студентов вузов находятся в возрасте моложе 25 лет. Остальная часть студентов – люди взрослые, обремененные семейными и деловыми заботами. Для них актуальны формы образования с частичным отрывом от привычных забот, либо вообще без отрыва от них. Система непрерывного образования США отвечает требованиям современной жизни, особенно, если учесть не только транспортные расходы, но и расходы на организацию всей системы очного обучения. Отсюда все повышающийся интерес к очному обучению с элементами дистанционных образовательных технологий, либо к обучению полностью в дистанционном формате, к самым различным его формам, необходимым на протяжении всей жизни человека. Эта проблема важна и для России с ее огромными территориями и сосредоточением научных центров в крупных городах. Следовательно: система непрерывного образования призвана сегодня не только восполнять потребность в знаниях для людей, ограниченных в ресурсе времени на перемещения, но и решать специфические задачи, относя-

щиеся к развитию творческой составляющей образования, а именно:

- усиление активной роли учащегося в собственном образовании – в постановке образовательных целей, выборе доминантных направлений, форм и темпов обучения в различных образовательных областях;

- резкое увеличение объема доступных образовательных массивов, культурно-исторических достижений человечества, доступ к мировым культурным и научным сокровищам для людей из любого населённого пункта, имеющего телесвязь и интернет.

Наша система непрерывного образования к настоящему времени, в основном, уже сформировалась – она является частью общей системы образования и представляет собой совокупность дополнительных образовательных программ, государственных образовательных стандартов, образовательных учреждений и иных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы, общественных организаций, основной уставной целью которых является образовательная деятельность в области дополнительного образования, объединений (ассоциаций и союзов) образовательных учреждений дополнительного образования, общественных и государственно-общественных объединений, научных и методических советов, органов управления дополнительным образованием, подведомственных им предприятий, учреждений, организаций и др.

В систему непрерывного образования, курируемую только Министерством образования и науки Российской Федерации, входят свыше 1400 образовательных учреждений и структурных подразделений высших и средних специальных учебных заведений, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

Потенциальный объем рынка непрерывного образования в России оценивается достаточно высоко. Например, согласно данным «The Economist Intelligence Unit», граждане России тратят около \$10 млрд. на непрерывное образование образования только в зарубежных образовательных организациях.

По данным CNews Analytics, в России корпоративный сегмент непрерывного образования развивается более быстрыми темпами, в то время, как росту государственного сектора препятствуют консервативность представителей вузов, отсутствие четко прописанного законодательства в этой области и финансовые затруднения.

Согласно прогнозам, рост рынка непрерывного образования с использованием инновационных форматов (в первую очередь, в сфере неформального образования) образования в России составит 20-25% ежегодно.

В целом, основные тенденции развития рынка в России схожи с мировыми трендами:

- повышение мобильности обучение;
- интеграция с социальными сервисами;
- развитие SAAS решений¹⁴³.

Кстати, заметна и активизация работы зарубежных образовательных организаций в России. Уже сейчас в России обучением с помощью электронных технологий занимаются более 100 зарубежных компаний, которые охватывают более 350 тыс. российских граждан (на сегодняшний день около 90% учебных заведений в мире способно предложить обучение в электронном

¹⁴³ **SAAS** (англ. *software as a service*) – программное обеспечение как услуга; программное обеспечение по требованию – модель обслуживания, при которой предоставляется готовое прикладное программное обеспечение, полностью обслуживаемое провайдером. Поставщик самостоятельно управляет приложением, предоставляя заказчикам доступ к функциям с клиентских устройств, как правило через мобильное приложение или веб-браузер.

варианте, хотя Россия в этом плане отстает от мирового рынка на 5-7 лет).

В связи с этим, видимо, в ближайшем будущем рынок непрерывного образования в России будет характеризоваться следующими тенденциями:

- ✓ появление новых *исфроков*, которые будут активно использовать сочетание формального и неформального образования;

- ✓ рост числа участников профессиональных сообществ по электронному обучению;

- ✓ рост рынка вебинаров и веб-конференций наряду с постепенным сокращением очных форм обучения;

- ✓ [в долгосрочной перспективе] рынок непрерывного образования, по примеру мировых тенденций, начнет смещаться в сторону TMS (Talent Management System – система управления талантами).

Прогнозы развития системы непрерывного образования в России, конечно, связывают его с следующими трендами:

- *E-learning* – электронное или цифровое обучение – обучение с использованием технологичных устройств для удаленного изучения информации, чаще всего с передачей через интернет, но с возможностью обучаться и без подключения к сети. Уже сегодня в России в массовом порядке образовательные организации используют сочетание очных образовательных технологий с дистанционными, и такое сочетание позволяет не только не потерять в качестве образования, но и в разы повысить его доступность для слушателя;

- *обучение через личные компьютеры, планшеты и мобильные устройства*. Современный мир диктует необходимость владения навыками получения информации через высокотехнологичные устройства, коммуникаторы, смартфоны, планшеты. Образовательные

организации просто обязаны адаптировать образовательный контент с учетом этого требования времени;

- *смешанное обучение* – обучение с использованием традиционного очного формата вместе с интерактивными инструментами и цифровыми материалами;

- *обучение в виртуальных классах* – обучение через интернет в онлайн-связи с преподавателем и другими слушателями. Вебинары на отдельных платформах, электронные семинары в системах дистанционного обучения в настоящее время уже довольно активно проводятся в российских вузах;

- *массовые открытые онлайн-курсы* (английская аббревиатура MOOC). Мировая практика, которую переняли и в России, показывает, что чаще всего это бесплатные курсы с видеолекциями от 15 минут до часа с тестовыми вопросами и возможность удаленно получить сертификаты от известных педагогов и/или учебных заведений;

- *«перевернутое» обучение* – традиционный метод чтения лекций и самостоятельного выполнения заданий, заменяется на обратный. При активном использовании разных форматов предоставления учебных материалов, время преподавателя целесообразнее тратить на практические занятия и разъяснения непонятого, разбор конкретных кейсов. Такая практика активно применяется на ведущих образовательных площадках, в частности, на программах обучения информационным технологиям: педагог тратит большую часть времени на то, чтобы разбирать создание конкретных программ и элементов, реализацию программирования, а не изучении теории;

- *асинхронное обучение* – возможность обучаться вместе с группой, но в индивидуальном графике. При опоре на цифровые учебные материалы и информационные технологии вполне реально одному слушателю посвя-

щать обучение, например, утренние часы, а другому вечерние. Опыт удаленного обучения слушателей из разных регионов России и зарубежья позволяет наладить оптимальный алгоритм занятости преподавателей для обеспечения быстрого взаимодействия с асинхронно-обучающимися слушателями группам;

- *самостоятельно направляемое обучение* предполагает возможность выбора слушателями дисциплин для изучения и их очередности. В формате дистанционного обучения такая возможность фактически индивидуально планировать содержание обучения и его интенсивность реализуется без дополнительных затрат и обязательных требований к общему количеству обучающихся.

Вопросы и задания по материалам Темы 17

1. Что такое *непрерывное образование*?
2. В чем причина, по-вашему, существования большого количества различных трактовок и дефиниций непрерывного образования?
3. Каковы основные принципы непрерывного образования?
4. Расскажите об основных функциях непрерывного образования.
5. Почему возникает необходимость непрерывного образования в мире, в России?
6. Дайте представление о разнообразии видов получения дополнительного образования в современном мире.
7. Обоснуйте существование связи между дистанционным обучением, открытым образованием и непрерывным образованием.

Тема 18. Андрагогика и педагогика высшей школы

Появление андрагогики как ответ вызовы развития цивилизации.

Толкование и дефиниции термина «андрагогика».

Андрагогика по Ноулзу.

Модель Колба.

Основные принципы андрагогики.

Методы, приемы и способы андрагогики.

История становления и развития обучения как область исследования указывает на то, что обучение или уже является, или, по крайней мере, должно быть *непрерывным* и *адаптивным*. Об обучении, образовании молодых людей, детей, нам известно, а вот обучение взрослых... Хотя важность его неоспорима. Обучение взрослых людей, без сомнения, тоже должно осуществляться с учетом их возрастных, социально-психологических, национальных и прочих особенностей, пока отсутствующих у людей молодых. Только следует решить важный вопрос – следует определиться с понятием «взрослость», то есть обратиться к смежным наукам – психологии развития и психологии личности.

Взрослость как психологический период – наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или три стадии взрослости:

- ранняя взрослость (молодость);
- средняя взрослость;
- поздняя взрослость (старение и старость).

Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить значительное количество признаков взрослости:

- новый характер развития, теперь уже в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;

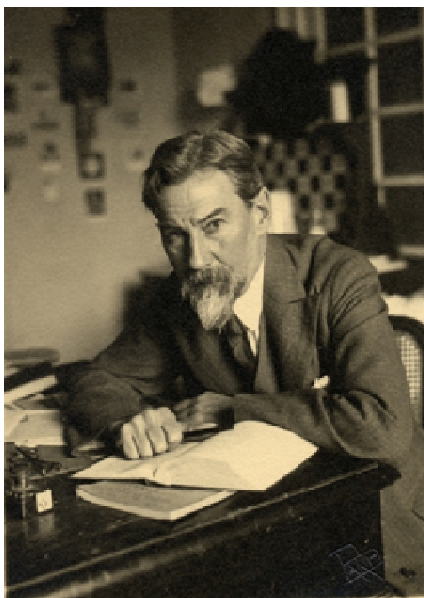
- способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;

- преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;

- некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);

- социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т.д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Да, понятия *«взрослость»* и *«зрелость»* не тождественны.



Э. Клапаред

Зрелость – это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности, период, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора. В концепции Э. Эриксона (см. выше) зрелость – это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека средних лет – это *генеративность, производительность, созидательность* (в отношении вещей, детей и идей) и *неустойчивость* – стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть неравнодушным гражданином, верным другом, опорой близким.

Традиционно считается, что возраст взрослости является *стабильным периодом* в жизни уже сложившейся человека и поэтому никаких особых изменений в психическом развитии личности не происходит. Э. Клапаред¹⁴⁴ характеризовал взрослость как состояние психического «окаменения», когда процесс развития прекращается. Однако тщательное изучение этого возрастного периода изменило мнение ученых – потенциал развития существует в течение всей жизни человека, и с наступлением взрослости процесс развития не прекращается и не завершается, ему присущи противоречивость и гетерохронность¹⁴⁵, в нем выделяются свои особые сенситивные и критические моменты, у него своя психофизиология, этот возраст тоже противоре-

¹⁴⁴ **Эдуард Клапаред** (1873-1940) – швейцарский врач-невролог, психолог, представитель функционализма.

¹⁴⁵ **Гетерохронность** развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций.

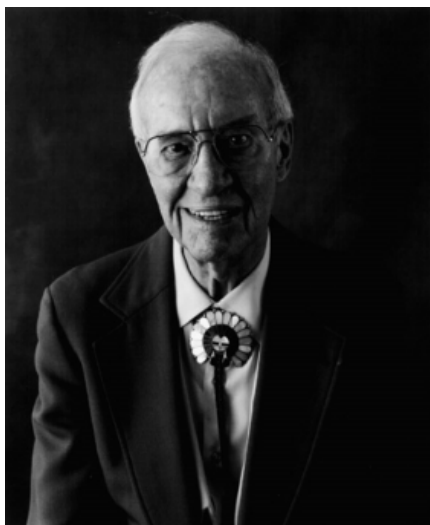
чив. Развитие личности в этом возрасте происходит при своеобразном сочетании со стабильностью. Если в познавательной сфере человека на момент перехода к взрослой жизни основные структуры уже сформированы, то в структуре его личности идет период глубоких перемен.

Во взрослом возрасте развитие никогда не происходит прямолинейно, а лишь как накопление и расширение ранее приобретенных жизненных принципов, взглядов, социальных установок и т.п. На всех стадиях взрослости выделяются аналитические (связанные с тяжелыми заболеваниями) и кризисные периоды, во время которых активизируются инволюционные процессы, происходят переходы на новые уровни развития (трансформации мотивационно-смысловой сфере личности обуславливают новое понимание сущности и смысла жизни). Кризисы взрослости происходят более скрыто, не так остро и бурно, не имеют такой четкой связи с определенными хронологическими границами. Кризисы взрослости могут проходить быстро или задерживаться во времени и превращаться в постоянное негативное состояние человека. Сложные личностные проблемы могут трансформировать возрастной кризис в продолжительный кризис, жизнь с чрезвычайно осложненным течением. Общим для кризисов взрослости является то, что они вызывают кардинальные изменения образа жизни и деятельности человека, но причины возникновения и пути их преодоления является индивидуальными.

Возрастные кризисы, в принципе, не являются неизбежными – планирование своего будущего, внутренняя готовность к решению проблем – все это способствует предотвращению кризисов взрослости, преодолению сложных жизненных периодов. Но мы точно знаем: психическое и личностное развитие продолжается и в период взрослости, а его основными

характеристиками являются непрямолинейность, неравномерность, гетерохронность психических функций.

Вот этим всем, в числе прочего, и занимается современная педагогическая наука *андрагогика* (от гр. *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду): *отрасль педагогической науки, раскрывающая проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни.*



М.Ш. Ноулз

В широком смысле, андрагогика следует понимать как науку о *личностной самореализации человека в течение всей его жизни.* Как известно, часть людей реализуется в молодом возрасте, но многие раскрываются постепенно, накапливая знания, опыт, умения и навыки в течение всей своей жизни. Андрагогика может способствовать

такому раскрытию личности, помочь найти свое место в жизни, реализовать свои скрытые способности.

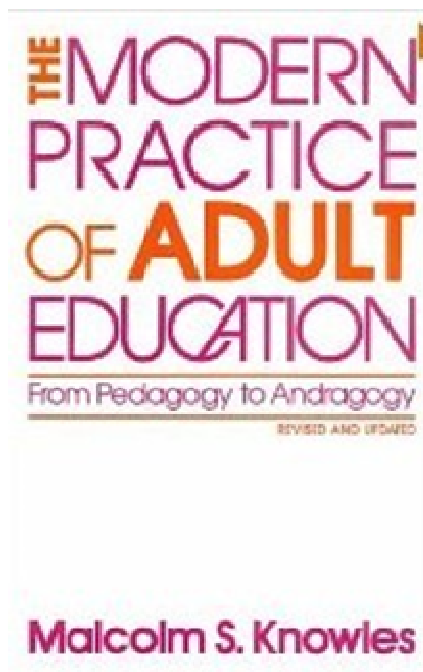
Впервые термин «андрагогика» был введен в 1833 г. немецким ученым А. Капшом¹⁴⁶.

В 1970 г. М.Ш. Ноулз¹⁴⁷ издал фундаментальный труд по андрагогике – «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». В нем автор сформулировал основные положения андрагогики:

- взрослому человеку, который обучается – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученных при обучении знаний и умений;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

¹⁴⁶ **Александр Капш** (1799-1869) – немецкий педагог, историк, филолог.

¹⁴⁷ **Малькольм Шепард Ноулз** (1913-1997) – американский ученый, педагог, писатель.

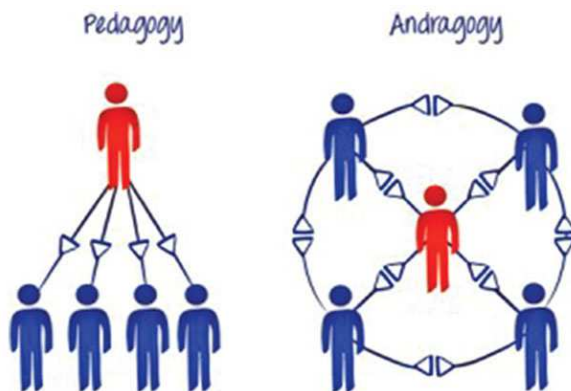


Та самая книга Ноулза

Итак, мы увидели основное положение андрагогики: *ведущую роль в процессе обучения играет не обучающий, а обучаемый*. Функцией обучающего является оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректировке и пополнении его знаний. В этом случае происходит смена приоритетности методов обучения.

Вместо лекционных, андрагогика предусматривает преимущественно практические занятия, часто экспериментального характера, дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных производственных задач и проблем. Кроме того, меняется и подход к получению теоретических знаний: на первое место выходят дис-

циплины, содержащие интегрированный материал по нескольким смежным областям знаний (междисциплинарные дисциплины), например, управление проектами.



Иногда различия определяют так...

Как отрицательное явление, следует отметить, что процессы восприятия, запоминания, мышления у взрослого человека протекают не так продуктивно, как у ребенка или подростка. В связи с этим, особую важность приобретают методология, сами методы, способы и приемы обучения, например, использование мнемонических приемов запоминания. Кроме того, взрослый имеет устоявшиеся *ментальные* модели, положительный/отрицательный опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Правда, этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только *привитие* нового, но и *изъятие* старого, изжившего себя.

Современная педагогическая наука выделяет следующие принципы андрагогики:

➤ *принцип приоритетности самостоятельного обучения* – для того, чтобы практически использовать этот принцип, необходима значительная предварительная подготовка: составление программ, подбор и тиражирование учебного материала, приобретение и создание обучающих программ. Здесь недостаточно только составления списка литературы. Данный принцип обеспечивает взрослому возможность спокойного, постепенного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения. Значительную помощь в этом оказывает, кстати, современное дистанционное обучение;

➤ *принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и педагогом при подготовке и в процессе обучения* – главным здесь становится выявление потребностей обучающихся и производственных потребностей. Интервью, анкетирование, групповые обсуждения позволяют выявить эти потребности. Причем, необходимо выяснение разных точек зрения на предмет обучения: самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учебе), его руководителя, подчиненного и партнера (того, с кем связан обучающийся производственными связями);

➤ *принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего, социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний* – этот принцип основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу. С другой стороны, внимание должно уделяться и индивидуальной работе: написанию рефератов, кейсов, созданию методических схем и описаний, проектов, которые за-

тем могут быть доработаны. Индивидуальная работа заключается и в диалоге обучающегося и педагога, направленном на взаимную передачу информации и знаний;

➤ *принцип коррективки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний* – этот принцип может быть использован, когда профессиональный и социальный опыт вступают в противоречие с требованиями времени [с корпоративными целями]. Например, высококвалифицированный специалист может быть настроен на индивидуальную работу, на сокрытие своих знаний, неприятие новых перспективных работников, видя в них угрозу для своего личного благополучия. В таких случаях необходимы беседы, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив – явные или даже скрытые воспитательные мероприятия;

➤ *принцип индивидуального подхода к обучению* на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его профессиональной деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д. В основе индивидуального подхода находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе. Предварительные интервью, анкетирование, тестирование позволяют создать социально-психологический портрет обучающегося;

➤ *принцип элективности обучения* – он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения;

➤ *принцип рефлексивности* – этот принцип основан на сознательном отношении обучающегося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося;

➤ *принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося* – это востребованность приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков хозяйственной, производственной деятельности. Исходя из этого принципа, перед планированием и организацией обучения необходимы исследование и анализ деятельности, что позволит сформулировать цели и задачи;

➤ *принцип системности обучения* – он заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам и оценке результатов. Системность можно понимать и как систематичность – непрерывность или регулярность, причем, с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении;

➤ *принцип актуализации результатов обучения* (их использование на практике) – функционирование его обеспечивается предыдущими принципами – системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуального подхода, использования наработанного опыта;

➤ *принцип развития обучающегося* – обучение должно быть направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.

Для эффективного достижения целей андрагогики, вероятно, все же необходимо деление взрослых по различным категориям (поколениям). Наука предлагает выделить три возрастных категории: до 25 лет, от 25 до 45 лет, свыше 45 лет:

- первая категория делится на две группы – имеющие и не имеющие профессионального образования. Соответственно, первым необходимо дать это образование с тем, чтобы они включились в профессиональную деятельность, организовав, например, производственные учебные классы, курсы и т.д. Вторым следует создать условия для повышения профессионального уровня;

- вторая категория имеет профессиональное образование и опыт работы – для нее актуально профессиональное развитие, реализация потенциала;

- третья категория взрослых, несмотря на то, что она достигла определенного социального и профессионального статуса, требует постоянного, адаптивного обучения, правда, это обучение во многих случаях невозможно без взаимодействия с первой и второй категорией – здесь еще осуществляется *взаимообучение*.

Для каждой категории, конечно же, необходимо установить требуемые цели, подходы, методы обучения, определить взаимодействие работников, относящихся к различным категориям, установив, например, отношения наставничества.



Дэвид Колб

Да, принципы и приемы андрагогики иногда очень серьезно отличаются от собственно педагогических принципов обучения. В связи с этим, педагог, проработавший, скажем, в системе общего образования 20-30 лет и волею судеб попавший в среду обучения взрослых людей, например, в вуз, должен основательно пересмотреть свой опыт, способы и методы преподавания. Следует понимать: для того чтобы успешно обучать взрослых, студентов или уже готовых специалистов, мало просто хорошо владеть материалом – важно иметь харизму, быть/стать безусловным авторитетом и лидером, нести новые идеи, притягивающие и удерживающие внимание аудитории.

Одним из наиболее продуктивных способов обучения взрослых людей принято считать метод (модель) Колба¹⁴⁸. Согласно ему, обучение носит циклический характер и включает в себя четыре этапа:

❖ *анализ имеющегося практического и жизненного опыта обучающегося* – на данном этапе анализируются результаты, получаемые человеком в ходе использования имеющегося профессионального опыта;

❖ *фаза рефлексии* – осмысление полученных данных, анализа и размышление об их значении для человека;

❖ *этап теоретического обобщения* – на этом этапе устанавливаются связи между полученными знаниями и имеющимся опытом. Происходит генерация идей и построение новых моделей;

❖ *экспериментальная стадия* – практическое использование «новых моделей» на практике, в ходе чего делаются выводы об их пригодности и возможности использования в профессиональной деятельности.

¹⁴⁸ **Дэвид Колб** (род.1939) – американский ученый, педагог-экспериментатор.

Вообще, конечно, работая с взрослой аудиторией, следует учитывать особенности протекания психических процессов данной категории обучающихся:

- *внимание:*

- у взрослых людей объем запоминаемых объектов составляет в среднем от 6 до 11, о чем следует помнить, подбирая материала;

- переключение с одного вида деятельности на другой происходит более продуктивно, если новое задание интересно для аудитории;

- концентрация внимания происходит успешнее, если используются приемы воздействия на эмоциональный фон (юмор, афоризмы, крылатые слова), а информация носит актуальный характер, и, кроме того, используются разные каналы восприятия;

- *память:*

- при подаче нового материала следует учитывать «эффект края» или «эффект первого впечатления», когда информация, прозвучавшая в начале и в конце объяснения запоминается лучше, чем та, которая преподносится в середине изложения;

- следует помнить о таком свойстве психики взрослого человека: запоминается лучше та информация, которая не имеет законченного действия – так называемый «эффект Зейгарник». Учеными был проведен эксперимент, в ходе которого испытуемым давали выполнять задания, и в определенный момент экспериментатор работу прерывал, якобы происходили случайные накладки, после окончания эксперимента, испытуемого просили назвать те задания, которые он выполнял. В результате оказалось, что работа, которая была прервана, запоминались в 2 раза лучше, чем та, которую удалось завершить;

- *работоспособность*:

- эффективность усвоения нового материала повышается, если он разбит на несколько занятий, каждое из которых длится не более 1,5 часов;

- следует учитывать этапы работоспособности взрослого человека: в начале тренинга, до 20 минут, происходит «включаемость» в работу, поэтому материал должен быть не труден для восприятия. Далее следует фаза максимальной работоспособности, которая длится 30-40 минут. Последующие 30 минут происходит спад активности, внимание слабеет, запоминание происходит менее продуктивно. И последние 10 минут характеризуются истощением психических процессов, однако, помня об «эффекте края», на этом отрезке работы следует повторить все, изложенное на тренинге, что поможет лучшему запоминанию материала.

Андрагогику, естественно, сегодня можно рассматривать с разных позиций, например, как:

- область научного знания;
- сферу социальной практики;
- учебную дисциплину.

Будучи все-таки относительно (педагогике) молодой отраслью научного знания, андрагогика находится в процессе становления. Родство терминов *педагогика* и *андрагогика* в течение многих лет служит поводом для профессиональных споров – сохраняя смысловую преемственность со сферой педагогики, понятие *андрагогика*, в то же время, содержит указание на специфику обучения взрослого и необходимость ее специального исследования. В силу этого противоречия само место андрагогике в кругу других наук пока точно не определено. Одни понимают ее как раздел педагогики по аналогии, например, с дошкольной педагогикой, теорией и методикой образования, дидактикой, педагогикой высшей школы. Другие, учитывая специфику природы

взрослого человека как субъекта обучения, выводят андрагогику за пределы собственно педагогики как области, занимающейся исключительно детьми, подростками молодыми людьми. Одно ясно – *андрагогика носит междисциплинарный характер.*

В конце 60-х годов прошлого века наш известный ученый Б.Г. Ананьев (см. выше) ввел в психологию термин *человекознание*. В центре внимания человекознания находится человек в его целостности. Подобное целостное представление соответствует конкретно-историческому уровню развития познания. В таких рамках андрагогическое знание выполняет особую функцию, концентрируясь на проблемах, связанных с обучением в системе взаимодействия взрослых людей.

Андрагогика – гуманитарная область знания. В ее пространстве осуществляется синтез идей и положений из области не только человекознания, но и обществознания, философии образования, культурологии, других дисциплин. Логика процесса требует выработки теоретических оснований отбора необходимых сведений применительно к обучению различных категорий и групп взрослого населения. Объединяющей доминантой служит проблематика участников образовательных процессов, характеризующихся состоянием взрослости. Таким образом, андрагогика являет собой яркий пример выражения общих тенденций развития современного научного знания. С одной стороны, это интеграция информации вокруг ключевых проблем, с другой – ее специализация и дифференциация. В силу этого андрагогика органически может входить составной частью и в теорию педагогики, и в теорию образования взрослых, и в систему человекознания, оставаясь самостоятельной областью знания.

Вопросы и задания по материалам Темы 18

1. Что такое андрагогика?
2. В чем, по-вашему, заключается такое различие в дефиниции термина «андрагогика» и в определении ее функций и принципов?
3. Подготовьте сообщения об андрагогических принципах Ноулза.
4. Подготовьте сообщения о модели Колба.
5. Дайте представление о принципах современной андрагогики.
6. Подготовьте сообщения о развитии андрагогики в России.

Тема 19. Педагогическая инноватика в высшей школе

Понятие педагогической инноватики.

Феномен нового.

Составляющие инновационного процесса.

Сопротивление инновациям.

Подходы к современной организации обучения.

Педагогическая инноватика принадлежит к системе общего научного и педагогического знания. Она возникла и развивается сегодня на грани общей инноватики, методологии, теории и истории педагогики, психологии, социологии и теории управления, экономики образования и является одной из фундаментальных дисциплин, которая реально ускоряет процессы обновления образования.

Динамика социально-экономических процессов в новом, постиндустриальном (электронном, информационном) мире актуализировала проблему инновационного потенциала как одной из гарантий стабильных позиций стран в мировом сообществе, успешного реагирования на различные цивилизационные вызовы. Инновационность вообще является одной из доминирующих тенденций развития человечества. С учетом этого новая *образовательная парадигма выстраивается на основе сохранения и развития творческих возможностей человека, направленности на самоопределение, стабильной активной жизнедеятельности в меняющихся социальных условиях, готовности к восприятию и решению новых задач*. Поэтому-то среди проблем научной педагогики проблемы педагогической инноватики являются приоритетными как часть общей инноватики, специальной научной дисциплины, раскрывающей общие основы теории педагогических инновационных процессов.

Определим: *педагогическая инноватика* – учение о создании, оценке, освоении и использовании педагогических новаций.

Большинство исследователей полагает, что структура инновационного обучения оптимально соответствует характеру современных социальных процессов. Как известно, одной из особенностей современного общества является *открытая перспектива*. Учитывая это, инновационное воспитание и обучение, в противовес традиционному, которое строилось «исходя из прошлого», стремится функционировать в контексте настоящего, ориентируясь на будущее.

Как отрасль педагогики, педагогическая инноватика является довольно молодой наукой. В зарубежной педагогике исследования инноваций были начаты в 60-х годах XX в. и имели уже тогда ярко выраженный прикладной характер: в основном, они сосредоточены на теоретическом обосновании, анализе различных аспектов инновационных процессов в системе обучения и воспитания, выработке практических рекомендаций по освоению и внедрению новшеств, обеспечению оптимального режима функционирования инновационных проектов и программ.

Интерес мировой педагогической общественности к инновациям проявляется, например, в создании информационных служб (Центр исследования инноваций в образовании под эгидой ЮНЕСКО, Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования), создании программ внедрения педагогических инноваций, проведении международных конференций, деятельности организаций, которые обобщают педагогические нововведения в разных странах мира, информируют о них педагогическую общественность на страницах специальных журналов. В частности, Международное бюро по вопросам образования (Париж) публикует такие периодические издания, как «Педаго-

гические инновации», «Информация и инновации в образовании» и др.

Развитие педагогической инноватики в России связано с массовым общественно-педагогическим движением, вызванным противоречиями между общественными потребностями развития и функционирования учебных и воспитательных учреждений и реальным развитием образования.

Педагогическая инноватика заключается в постоянном поиске и внедрении новых, максимально эффективных технологий обучения и воспитания, результатом которых должно быть формирование высокоадаптированной к меняющимся условиям, активной, деятельной, творческой личности, которая умеет анализировать, преодолевать любые трудности, потому что уже в юном возрасте познала, создала себя, научилась владеть собой. Но ориентация на новое, поиск и внедрение нового не являются самоцелью педагогической инноватики. Прежде всего, она направлена на обеспечение адекватности учебно-воспитательного процесса и его результатов требованиям общества. А в динамично меняющемся социуме это еще и вечное и настойчивое движение по пути постоянного обновления содержания и формы обучения и воспитания.

Новое в педагогике – это не только идеи, концепции, подходы, технологии, которые, возможно, еще не использовались, но и весь комплекс элементов [или отдельные элементы] целостного педагогического процесса, которые впитали в себя прогрессивное начало, позволяя в изменяющихся условиях и ситуациях своевременно и эффективно решать задачи воспитания и образования.

При выборе нововведений, принятии решений о целесообразности их внедрения, необходимо, конечно, руководствуются анализом реальной ситуации, а не только личным видением, своими предпочтениями.

Важно учитывать технологический (как специфика использования) и личностный (такие индивидуальные качества педагога, как профессиональная подготовленность, коммуникабельность, эмоциональность и пр., от чего зависит эффективность освоения нового) аспекты нового педагогического средства – не всегда и не везде внедрение нового обеспечивает положительные результаты, не каждое нововведение рационально, оправдано, прогрессивно – часто оно дестабилизирует функционирование педагогической системы, создает дополнительные трудности для педагогов и студентов. В педагогической практике известно немало случаев, когда новое, только что открытое, созданное порождало серьезные проблемы для человека и человечества, поэтому ничего общего с прогрессивным оно не имело и не могло иметь.

Новое как особый феномен соотносят по следующим признакам:

- пространственно-временная неидентичность (непохожесть новосозданной, новосформированной, только что открытой системы на другие);

- актуальность (важность, нового для определенного времени);

- стабильность (единство, целостность, повторяемость основных элементов нового в течение определенного промежутка времени);

- эффективность (объективная возможность с помощью инноваций решать задачи, ради которых они были созданы);

- оптимальность (высокая экономичность и эффективность создания нового средства или способа деятельности, возможность с его помощью оптимальным путем решать проблемы);

- сменяемость (новое средство, которое апробируется в педагогической деятельности, постоянно дорабатывается, модифицируется, видоизменяется).

В педагогике вообще понятие «инновация» употребляются в следующих значениях:

- форма организации инновационной деятельности;

- совокупность новых профессиональных действий педагога, направленных на решение актуальных проблем воспитания и обучения с позиций личностно-ориентированного образования;

- изменения в образовательной практике;

- комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства в области технологии, педагогики, научных исследований;

- результат инновационного процесса.

Одним из самых главных аспектов педагогической инноватики является новизна педагогического средства.

В педагогической практике, как и в других сферах деятельности, новизна является относительной как в личностном, так и в историческом плане: то, что новое для одного педагога, может быть не новым для другого. Новизна всегда имеет конкретно-исторический характер. Рождаясь в определенное время, прогрессивно решая задачу конкретно-исторического этапа, она со временем становится нормой, общепринятой массовой практикой или впоследствии тормозом развития.

Уточним:

- *абсолютная новизна*. Она охватывает принципиально не известные ранее новации, которые в результате их реализации становятся радикальными нововведениями. Ее фиксируют по отсутствию аналогов, прототипов конкретного нововведения;

- *относительная новизна*. Обнаруживает себя в нескольких вариантах – как *частичная* новизна, которая

заключается в обновлении одного из элементов системы, когда она становится новой в некоем отношении; *условная новизна*, которая возникает в результате необычного сочетания известных элементов; *местная (локальная) новизна*, особенностью которой является использование новации, которая применялась на других объектах или в новых условиях;

- *субъективная новизна*. О ней ведут речь, когда объект является новым для данного субъекта. Например, предмет или явление могут быть совершенно новыми для одного человека, нормативно новыми для конкретного сообщества (например, в одной стране) и не новыми в другой стране для другого сообщества.

Кроме новизны, инновация должна обладать *собственно инновационным потенциалом* – способностью обеспечивать в течение длительного времени полезный результат от своего использования. Если нововведение не обеспечивает полезный эффект, то оно является *псевдонововведением*. Так часто было при внедрении в учебный процесс компьютеров. Это отнюдь не свидетельствует, что компьютер как техническое средство обучения не имеет инновационного потенциала – таким потенциалом иногда не обладают способы его включения в учебный процесс, что не дает возможности использовать его основные возможности (это можно сказать и об использовании планшетов и smart-досок).

В связи с этим серьезной проблемой педагогической инноватики является *измерение новизны* объекта, чем и занимается *педагогическая квалиметрия*¹⁴⁹. Сфера ее при-

¹⁴⁹ **Квалиметрия** (лат. *qualis* – качество + др.-греч. *μετρώω* – мерю) – научная дисциплина, предметом которой являются количественные методы оценки качества. Термин предложен группой советских ученых в 1968 году

менения достаточно широка. Это и оценивание учебников, разнообразных средств обеспечения учебного процесса, а также научно-исследовательской работы студентов.

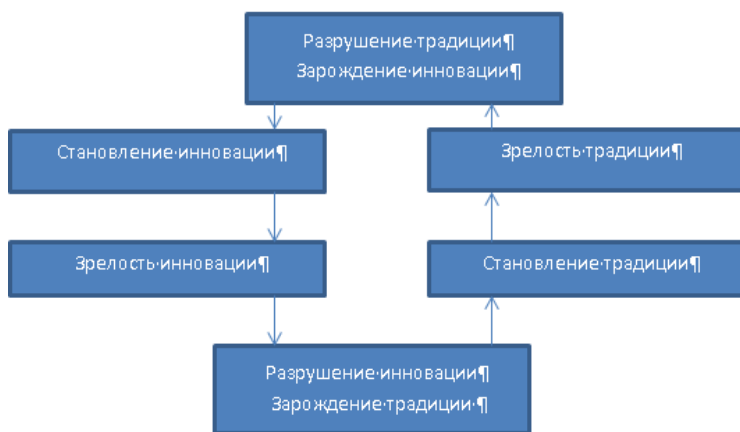
С разнообразными проявлениями новизны в педагогической инноватике тесно связана проблема педагогического творчества. Как утверждал Сухомлинский (см. выше), «...превращение научных истин в живой опыт творческого труда – это самая сложная сфера касания науки к практике. Сделанное ученым открытие, когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами... В выборе способа, воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции именно и заключается творческий труд учителя»¹⁵⁰.

Результатами педагогического творчества могут быть:

- педагогические открытия – самые масштабные новаторские педагогические решения, связанные с формированием, обоснованием новых педагогических идей и их внедрением в конкретной педагогической системе;
- педагогические изобретения – преобразования, конструирование отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания;
- педагогические совершенствования – модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и средств.

Существенно для педагогической инноватики и соотношение нормы и инновации, которые, динамично взаимодействуя, сосуществуют, развиваются. Как известно, норма хранит то, что существует, а инновационная деятельность его меняет.

¹⁵⁰ Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В.А. Сухомлинский. - М.: Высш. школа, 2006.



Соотношение традиций и инноваций

Варианты взаимодействия инновации и нормы могут колебаться от восприятия нового как патологии до преобразования нормы в суеверие. Новое может означать и как отклонение от нормы, нарушение ее, и как необычное использование. Повышение восприимчивости нормы до нового может произойти в результате рационализации нормы, сопоставление нормы с потребностью, вывод инновации из нормы. Передовое всегда хранит в себе много элементов традиционного, что ярко проявляется и в педагогике. Это свидетельствует о необходимости бережного отношения к традиции, в лоне которой зарождается, формируется и функционирует новое.

Познанием особенностей зарождения, развития, функционирования, существенных признаков таких феноменов, как норма, новое, новизна, открытие, изобретение, совершенствования и занимается инноватика, призванная обеспечивать эффективное развитие

общества и науки в зависимости от потребностей практики.

Педагогическая инноватика и ее методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей сегодня модернизации образования. Состояние и научное обеспечение этого процесса в нашей стране сегодня пока оставляет желать лучшего: многие новшества не являются в методологическом смысле проработанными, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств. Очевидно, требуется специальная работа по научному обоснованию нововведений.

Еще раз уточним: *инновационный процесс в качестве одного из ключевых понятий педагогической инноватики следует понимать как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения [педагогических] новшеств.* Инновационные процессы в образовании рассматриваются в следующих основных аспектах:

- социально-экономическом;
- психолого-педагогическом;
- организационно-управленческом.

От этих аспектов зависит и общий климат, и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу, который, в свою очередь, может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

Введение новшеств – это функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

Ряд ученых отмечает единство трех составляющих инновационного процесса:

- создание новшеств;
- освоение новшеств;
- применение новшеств.

Иногда отмечается, что инновационный процесс может включать в себя этапы осуществления нововведения:

- инновационный замысел;
- проект;
- план;
- эксперимент и внедрение;
- оценка.

В качестве компонентов инновационного процесса можно представить:

- результаты аналитической работы;
- разработки способов решения проблем – проектирование новшеств;
- экспериментальную апробацию новшества;
- экспертизу новшества;
- распространение инновации;
- внедрение, оценку, институализацию.

Теперь попробуем подвести итоги нашему разговору о педагогической инноватике.

Общую задачу педагогической инноватики можно определить как изучение зависимости эффективности процессов создания, распространения и освоения новшеств от строения инновационной деятельности, способов ее осуществления, свойств ее компонентов, условий ее осуществления и создание средств повышения эффективности этой деятельности.

Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое.

Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности,

направленной на становления личности субъектов образования (обучающихся, педагогов, администраторов).

Методология педагогической инноватики – это система знаний и видов деятельности, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Как видим, в сферу методологии педагогической инноватики входит система знаний и соответствующих им деятельностей, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, ее собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.



А.В. Хуторской

Сегодня понятна и потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении, в

разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Важно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

Вполне правильно будет рассмотреть и проблему *типологии педагогических инноваций*

В рамках путей решения перечисленных задач рассмотрим проблему типологии педагогических инноваций. Опираясь на проведенные исследования, А.В. Хуторской¹⁵¹ предложил *систематику педагогических нововведений*, состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируются на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учетом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений. Согласно разработанной систематике *педагогические нововведения* подразделяются наследующие типы и подтипы:

- *по отношению к структурным элементам образовательных систем*: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приемах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.;

- *по отношению к личностному становлению субъектов образования*: в области развития определенных способно-

¹⁵¹ **Андрей Викторович Хуторской** (род.1959) – известный российский педагог. Профессиональные интересы его сосредоточены в области дидактики, педагогической инноватики, методологии педагогики, дистанционного образования.

стей студентов и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетенций и др.;

- *по сфере педагогического применения*: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием;

- *по типам взаимодействия участников педагогического процесса*: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве и кураторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т. д.;

- *по функциональным возможностям*: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т. п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);

- *по способам осуществления*: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

- *по масштабам распространения*: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, на факультете, в вузе, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.;

- *по социально-педагогической значимости*: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп;

- *по объему новаторских мероприятий*: локальные, массовые, глобальные и т.п.;

- по степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные¹⁵².

Добавим: в предложенной систематике одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать свое место в различных блоках.

Стоит сказать, что педагогические инновации могут существовать как за счет собственных ресурсов образовательной системы (*интенсивный* путь развития) так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. (*экстенсивный* путь развития). Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в педагогике являются:

- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- разработка концепций стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования, изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;
- улучшение подготовки педагогических кадров;
- обеспечение психологической, экологической безопасности учащихся, разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения.

¹⁵² Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.

В основном, все реформы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

Правда, нельзя не сказать о проблемах инноватики и всех преобразований и реформ.

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении *феномена сопротивления* изменениям. В качестве аргументов против введения новшеств часто приводят суждения, построенные как набор вариаций на тему «Да, но...»:

- *это у нас уже есть*. Как правило, приводится сходное нововведение. В данном случае задачей оппонентов является необходимость доказательства обманчивости сходства и значимости различий;

- *это у нас не получится*. В подтверждение данного тезиса обычно приводятся объективные, на взгляд говорящего, условия, делающие введение конкретного новшества невозможным;

- *это не решает главных проблем*. Такое утверждение делается с радикальных позиций. Новшество в этом случае получает образ паллиатива, а инноватор – черты недостаточно смелого проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного – дело интерпретации, возможность отвода почти гарантирована;

- *это требует доработки*. Безусловно, каждое новшество, каждый проект нуждается в доработке. И, выдвигая этот тезис, действительно указываются слабые места нововведения. Новшество наделяется характеристикой *сырого* и поэтому проводить его в жизнь пока не следует;

- *здесь не все равноценно*. Если отсечь некоторые детали у новшества, то ощутимого запланированного эффекта уже не предвидится;

- *есть и другие предложения*. В этом случае подразумевается альтернатива данному новшеству, но вовсе не с целью предложить лучшее решение, а лишь для того, чтобы отвлечь внимание от применения новшеств¹⁵³.

Перечисленные стереотипы подходят для описания закономерностей практически любых педагогических нововведений. Любой педагог или ученый-инноватор, как правило, встречался с некоторыми, или со всеми сразу вышеприведенным аргументами. Зная логику оппонентов, инноватору целесообразно заранее подбирать контраргументы на подобные суждения, а также делать упреждающие шаги, чтобы нейтрализовать возможные действия на инновационный процесс со стороны его противников.

В психологии имеется классификации субъектов инноваций, составленная Э.Роджерсом¹⁵⁴:

- 1 группа – *новаторы*, обычно это $\approx 2,5\%$ коллектива, они всегда открыты новому, поглощены новшествами, характеризуются некоторым авантюрным духом, интенсивно общаются с локальными группами;

- 2 группа – *ранние реализаторы* $\approx 13,5\%$. Они следуют за новаторами, однако более интегрированы в свое местное объединение, оказывая влияние, часто оказываются лидерами мнений. Ценятся разумные реализаторы;

- 3 группа – *предварительное большинство* $\approx 34\%$. В роли лидеров выступают редко, осваивают новшества после ранних реализаторов, но значительно раньше так называемых *средних*. Для принятия решения им требует-

¹⁵³ Пригожин А.И. Методы развития организаций. - М.: МЦФЭР, 2003.

¹⁵⁴ **Эверетт Рожерс** (1931-2004) – американский писатель, социолог, психолог, педагог.

ся значительно больше времени, чем лидирующим группам;

- 4 группа – *позднее большинство* $\approx 34\%$. Относясь к новшествам с изрядной долей скепсиса, приступают к их освоению иногда под давлением социальной среды, иногда в результате оценки собственных потребностей, но при одном условии: когда коллектив явно и однозначно высказывается в их пользу;

- 5 группа – *колеблющиеся*, обычно $\approx 16\%$. Основной их характеристикой является ориентация на традиционные ценности. Решение о принятии новшества принимают с большим трудом, последними, являясь, по сути, тормозом в распространении инноваций.



Э. Роджерс

Если педагог привыкает жить в полном согласии с внешне заданными нормами и правилами, его инновационные способности гаснут. Стандартизация поведения и внутреннего мира педагога сопровождается тем,

что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что педагог легче вписывается в педагогическое сообщество, но при этом снижается его творческий уровень...

И в завершение добавим: в рамках инновационных педагогических технологий обязательным условием профессиональной практической деятельности, подготовленности, компетентности и педагогического мастерства педагога-новатора, скорее всего, можно увидеть такие подходы к современной организации обучения:

- *личностно-ориентированный подход*. Для достижения личностного роста студентов используется стратегия сотрудничества, помощи, понимания, уважения и поддержки при выборе методов и средств работы;

- *сущностный подход* отражается во взаимодействии всех педагогов в направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний при установлении междисциплинарных связей;

- *операционно-деятельностный подход* основывается на ключевых позициях образовательных стандартов. Умение действовать у студентов формируется в процессе приобретения знаний, то есть знания усваиваются в ходе их практического применения;

- *профессионально ориентированный (компетентностный) подход* к обучению выражается в формировании у студентов профессиональной компетентности и профессиональных установок;

- *акмеологический подход* тесно связан с сущностным подходом при организации инновационного образования, заключающегося в разработке новых и обновлении существующих средств и методов обучения для формирования у студентов творческого мышления, са-

моразвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля;

- *креативно-развивающий подход* формирует у студентов продуктивное мышление и творческое отношение к деятельности, качества и способности творческой личности, научно-творческие умения и навыки;

- *контекстный подход* выражается в соответствии содержания изучаемых дисциплин образовательному стандарту.

Итак, в результате изучения материала данной темы мы должны прийти к точному пониманию того, что же такое *педагогическая инноватика*.

Педагогика имеет дело с образовательными процессами, в которых участвуют студенты и педагоги. Все изменения – модернизация самого образования, изменение систем управления образовательными системами и пр. – это только средства, которые могут или не могут приводить к главной педагогической миссии – прогрессивным личностным изменениям студентов и педагогов.

Педагогическая инноватика направлена на выполнение общечеловеческих задач: развитие обусловлено не только заказом общества и личности на изменение системы образования, но и необходимостью педагогического обеспечения связи прошлого и будущего. Связь времен реализуется человеком, его деятельностью, в том числе, во многом, и образовательной. Отсюда: *педагогическая инноватика – наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования*.

Из данного определения видна *главная цель педагогической инноватики – научно обосновать и обеспечить непрерывное изменение образования в интересах его приближения к реализуемой*

сущности образовывающегося человека – носителя и реализатора культурологической связи времен.

Причем изменение рассматривается во всей его полноте – от выявления причин естественно происходящих в образовании изменений до искусственного проектирования и внедрения педагогических новшеств, обнаружения закономерностей инновационных процессов.

Вопросы и задания по материалам Темы 19

1. Что такое педагогическая инноватика?
2. В чем может заключаться сущность педагогических инноваций?
3. Расскажите об основных принципах и признаках педагогических инноваций.
4. В чем причины сопротивления педагогическим инновациям?
5. Расскажите о современных инновационных подходах к образованию, преподаванию конкретных дисциплин, воспитанию студентов (по выбору).

Тема 20. Современный педагогический контроль в высшей школе

Принципы и функции контроля в высшей школе.
Формы и виды педагогического контроля в вузе.
Направления повышения объективности контроля.
Педагогическое тестирование и требования к нему.
Рейтинговый контроль.
Европейская система перевода и накопления кредитов.
Оценки и отметки, применяемые в вузе.

Нам известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показывает педагогическая практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения (см. выше) ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких, как рейтинг.

В современной российской высшей школе определены основные принципы педагогического контроля:

- *воспитывающий принцип* – он проявляется в том, что педагогический контроль активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Контроль, унижающий студента (и педагога), не может применяться в вузе;

- *систематичность* – систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно объективно судить об итогах учебы;

- *всесторонность* – круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

Существуют и определенные пути повышения объективности педагогического контроля:

- формирование коллегиальной оценки комиссией. Но, стоит учесть, что такая оценка складывается из нескольких субъективных, так что это, скорее, *интерсубъективная* оценка, поскольку при неравноценном составе комиссии мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов;

- использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования;

- повышению объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами.

Педагогу высшей школы следует учитывать различные аспекты критерия объективности в контроле:

- моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Но педагогу нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями приведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая ратификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения;

- ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой.

В области педагогического контроля можно выделить и основные взаимосвязанные функции: *диагностическую, обучающую и воспитательную*.

Диагностическая функция: контроль – это обязательный процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенностях личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности. В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, хотя есть и такие формы контроля, когда одна из них превалирует над остальными. Например, на семинаре, в основном, проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются вопросы, обсуждаются ошибки, но, мы знаем, что семинар выполняет и диагностическую, и воспитательную функции. Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют, преимущественно, диагностическую функцию контроля. При применении программированного контроля проявляются обучающая и контролирующая функции.

Результатами педагогического контроля являются *оценка и отметка*.

Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений, навыков, компетенций студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Педагог выясняет причину ошибок, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при ответе.

Отметка – численный/цифровой/буквенный аналог оценки. Но стоит помнить, что абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций:

- «отлично» – ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна;

- «хорошо» ставится за прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной-двух);

- «удовлетворительно» – за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения;

- «неудовлетворительно» – за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Преимущество шкалы – простота, отсюда ее широкая распространенность. Но есть и недостатки: срывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение студента, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи и пр.; слабая дифференцирующая способность. Пятибалльная система, а вернее, четырехбалльная, позволяет только грубую классификацию на четыре группы.

Проблема оценки знаний чрезвычайно актуальна. Многие педагоги к пятибалльной оценке прибавляют «+» или «-», получается 10-балльная система.

В качестве примера можно прибегнуть к следующей десятибалльной шкале:

- нет знания предмета;
- очень плохие знания;

- плохие знания;
- неудовлетворительные знания;
- малоудовлетворительные знания;
- удовлетворительные знания;
- недостаточно хорошие знания;
- хорошие знания;
- очень хорошие знания;
- отличные знания.

Сегодня, когда система образования претерпела серьезные изменения, связанные с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (в настоящее время действует ФГОС-3+), меняется содержание обучения: на первый план выходят методы, приемы, требующие активной мыслительной деятельности студентов, с помощью которых формируются умения анализировать, сравнивать, обобщать, видеть проблемы, формулировать гипотезу, искать средства решения, корректировать полученные результаты, а при необходимости повторять поиск. В связи с этим одной из важнейших составляющих образовательного процесса является и система оценки качества знаний студентов. Традиционная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение, должна была:

- стимулировать учение;
- осуществлять обратную связь;
- ориентировать на успех;
- отмечать даже незначительные продвижения обучающихся, позволяя им обучаться в собственном темпе;
- содействовать становлению и развитию самооценки.

Традиционная система балльных оценок не всегда отражала качественное изменение студента в процессе обучения, фиксируя лишь результат учебного процесса.



Возможные требования к современному контролю

С недавних пор введена новая система контроля и оценки знаний – система рейтингового контроля. Этот вид контроля не является чем-то новым для европейских стран. В нашей стране рейтинг стал применяться недавно.

Обычно под рейтингом понимается «накопленная отметка» как по отдельным предметам, так и по циклу дисциплин за определенный период обучения. Из всех систем оценивания знаний, рейтинговая система позволяет более объективно оценивать знания студентов, стимулирует их к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы, что развивает интерес к изучаемому предмету и переводит молодых людей из разряда пассивных зрителей и слушателей в разряд активных участников педагогического процесса.

Фактором, стимулирующим учебную деятельность, является информационная открытость системы, что дает возможность студентам сопоставлять результаты своей деятельности с результатами сокурсников. Рейтинговая система обеспечивает систематическую, максимально мотивированную работу не только студента, но и преподавателя.

Цель внедрения рейтинговой системы контроля и оценки знаний состоит, конечно, и в том, чтобы создать условия для мотивации самостоятельности студентов и систематичности оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

Рейтинговая система контроля знаний не требует какой-либо существенной перестройки учебного процесса, хорошо сочетается с занятиями в режиме современных технологий интерактивного обучения. Выполняя какое-либо задание, студент зарабатывает определенное количество баллов, в зависимости от типа задания и от правильности его выполнения.

Сегодня предусмотрена система перевода баллов в оценку по пятибалльной шкале, поскольку использование традиционной пятибалльной системы оценивания знаний, умений и навыков студентов необходимо для выставления оценок в дипломы, журналы групп, что соответствует требованиям пока еще действующих нормативных документов по оценке знаний, умений и навыков студентов по отдельным предметам.

Перевод может осуществляться по специальной шкале. Она может предусматривать следующие пределы:

- 85-100 баллов общего рейтинга – *отлично*. Такой показатель говорит о полном усвоении теоретического содержания курса, отсутствии пробелов, сформированности необходимых практических навыков работы с изученным материалом. Студент с такой оценкой

выполнил все учебные задания, а их качество соответствует максимальным показателям;

- 74-84 балла – *хорошо*. Эта оценка говорит о полном освоении теоретического содержания, отсутствия пробелов в базовых понятиях. Однако некоторые практические умения работы с материалом недостаточно сформированы. Студент, получающий эту оценку, выполнил все задания, предусмотренные в программе, за которые получил больше минимально предусмотренного количества баллов. При этом в некоторых из них были допущены ошибки;

- 60-73 балла – *удовлетворительно*. Такой показатель свидетельствует о частичном усвоении теоретического содержания дисциплины, однако пробелы признаются как несущественные. Что касается практических навыков, то они, в основном, сформированы. Из предусмотренных в программе заданий было выполнено большинство, в некоторых из них могут присутствовать ошибки;

- меньше 59 баллов – *неудовлетворительно*. Студент с таким показателем не освоил теоретического содержания курса, не выполнил большую часть заданий, предусмотренных в программе. В данном случае он выходит на экзамен.

Общее число баллов зависит и от уровня трудоемкости дисциплины (от размера кредита).

Балльно-рейтинговая система может быть представлена в следующем виде:

- *Отлично* – А. Студент показывает блестящие результаты с несущественными недочетами.

- *Очень хорошо* – В. Показатели обучающегося выше среднего, присутствуют некоторые недочеты.

- *Хорошо* – С. Работа студента, в целом, серьезная, однако есть ряд замечаний.

- *Удовлетворительно* – D. Студент показывает неплохие результаты, но есть серьезные недочеты.

- *Посредственно* – E. Показатели соответствуют минимальным требованиям.

- *Условно неудовлетворительно* – FX. Для получения кредита необходимо выполнить некоторую дополнительную работу.

- *Безусловно неудовлетворительно* – F. Студенту необходимо выполнить большой объем работы. Это значит, что ему следует пройти курс повторно. В противном случае он может быть отчислен.

Положительные аспекты этой формы контроля очевидны. В первую очередь, активное присутствие на семинарах, участие в конференциях не останется незамеченным. За эту деятельность студенту будут начисляться баллы. Кроме этого, будет учитываться научно-исследовательская работа. Студент, который наберет определенное число баллов, может получить автоматический зачет по дисциплине. Посещение самих лекций также будет учитываться.

Недостатки же балльно-рейтинговой системы заключаются в следующем: автоматический зачет предполагает выполнение большого объема работы. Для его получения необходимо набрать довольно много баллов. Это в большинстве случаев сложнее, чем собственно сдать зачет либо экзамен. Посещение лекций и активное участие в них оценивается очень маленьким количеством баллов. Кроме этого, об обучающемся могут и просто забыть. В результате за правильный ответ его показатель не увеличится. Это, в свою очередь, может поставить под сомнение объективность балльно-рейтинговой системы. Предусмотрен минимальный порог для допуска к зачету. Если обучающийся не достигнет его из-за несданных либо плохо написанных работ, частых пропусков лекций, то у него могут

возникнуть серьезные сложности в плане дальнейшего обучения.

Рейтинговая технология предполагает внедрение новых организационных форм обучения, в том числе, специальных занятий по коррекции знаний и умений студентов. По результатам деятельности студентов педагог корректирует сроки, виды и этапы различных форм контроля уровня работы студента, тем самым обеспечивает возможность самоуправления образовательной деятельностью.

Рейтинговая система оценивания знаний студента позволяет реализовать на практике и современные педагогические технологии, такие как дифференцированное обучение, проблемное обучение, блочно-модульное обучение, проблемно-модульное и ситуативное обучение, игровые технологии, педагогику сотрудничества.

Конечно, главная сложность при внедрении рейтинговой системы – значительное увеличение временных затрат педагога на подготовку к занятиям.

А теперь более конкретно и подробно о европейской системе перевода и накопления кредитов – ECTS.

ECTS (англ. *European Credit Transfer and Accumulation System* – Европейская система перевода и накопления баллов) – общеевропейская система учета учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса. На практике система ECTS используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории Европейского союза и других, принявших эту систему, европейских стран. Один учебный год соответствует 60 ECTS-баллам, что составляет около 1500-1800 учебных часов. Для получения степени бакалавра нужно набрать от 180 до 240 ECTS-баллов, а для магистра добрать недостающие до 300 (то есть еще от 60 до 120 ECTS-

баллов). На совещании в Маастрихте 14 декабря 2004 года министры образования и профессиональной подготовки 32 стран Европы договорились, что система ECTS будет частью *Европейской системы баллов для профессионального образования и подготовки кадров* (ЕСVET).

Традиционно у нас использовалась «система оценок итоговой академической успеваемости» – пятибалльная система оценок (5, 4, 3, 2).

Теперь принято сочетание балльно-рейтинговой системы и системы оценок ECTS (те самые А, В, С, D, E, Fx, F). Иногда такую систему называют *кредитно-рейтинговой*.

Что такое кредит? Кредит (зачет) или зачетная единица Карнеги – зачет, выставяемый студенту за один прослушанный курс в высшем учебном заведении, объемом которого составляет обычно один академический час в неделю в течение семестра (или два зачета за курс в два семестра, или за курс в два часа в неделю, читаемый за один семестр).

На самом деле 1 кредит равен 36 часам.

Официально:

- 1 зачетная (аккредитационная) единица = 27 астрономическим часам = 36 академическим часам продолжительностью по 45 минут;

- 1 неделя (практик или других учебных работ) = 54 академическим часам = 1,5 зачетные единицы. Учебный год составляет 34 недели, или 51 зачетную единицу; 6 недель сессий приравняется к 9 зачетным единицам (расписываются по дисциплинам из расчета: 1 семестровый экзамен – 1 зачетная единица).

Учебный год в итоге составляет 40 недель, или 60 зачетных единиц *учета количества образования*. При этом в объем предмета входит вся работа студента, так называемое «учебное время»: прослушивание лекций, участие в семинарах, подготовка докладов, написание

рефератов, курсовых работ и так далее. Конечно, при учете самостоятельной работы присутствует некая условность: считается то, сколько студент в среднем *должен* потратить времени на подготовку того же доклада, а не то, сколько он реально потратил времени на это. Можно доклад скачать в интернете, а можно три недели просидеть в библиотеке. Но скачанный и даже не прочитанный доклад в итоге оценится ниже: преподаватель оценит уровень владения материалом. То есть в этой части система вполне адекватна и справедлива.

Какая работа входит в понятие «Учебное время»?

- собственно аудиторная нагрузка, которая составляет примерно 50% от общего объема учебного времени;

- время, отводимое на самостоятельную работу студента (оставшиеся примерно 50% от общего объема учебного времени), где на каждый лекционный час должно приходиться примерно 1,5 часа самостоятельной работы;

- время, необходимое на чтение литературы, рекомендованной по курсу, и составление конспектов;

- время, необходимое на подготовку письменных работ;

- время, необходимое на подготовку к экзаменам.

Этот объем времени примерно равен аудиторной нагрузке.

С целью обеспечения мобильности студентов каждая учебная дисциплина оценивается определенным количеством зачетных единиц – *кредитов*, что позволяет оценивать уровень освоения учебных программ студентами, обучающимися в разных университетах, и выдавать дипломы, соответствующие уровню образования и квалификации. При этом диплом, выданный в одной стране, будет понятен в другой стране: не нужно сопоставлять пяти-, шести-, семи-, десяти-, двадцати- и сто-

балльные оценки, принятые в разных странах, точно и по единому критерию известен объём каждого изученного предмета и уровень владения им.

Бально-рейтинговая система оценивания предполагает полную обеспеченность учебного процесса методическими материалами. В частности, для каждого направления (специальности) на факультете должны быть подготовлены:

- тематические программы по каждой дисциплине (указывается трудоемкость в кредитах), в том числе, указываются цели освоения данной дисциплины;
- список общих и специальных компетенций, которые студент должен освоить по каждой дисциплине;
- материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: тексты лекций (в том числе, и в электронном виде), программы и планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение аудиторных занятий, раздаточный материал;
- материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, типовые модели рефератов, курсовых работ, эссе и критерии их оценивания;
- учебные электронные материалы в электронной библиотеке вуза;
- материалы для контроля знаний: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине;
- материалы для работы на практиках: планы и программы проведения практик, формы отчетной документации.

Контроль знаний (аттестации) предполагают, как уже было сказано выше, мы лишь уточним:

- рубежную аттестацию:
 - контрольные работы;

- тестирование (письменное или компьютерное) по разделам;
- отчет по курсовым работам;
- «защита» практикумов;
- текущую аттестацию:
 - итоговое тестирование по дисциплине;
 - экзамен (письменный или устный);
 - итоговая аттестация.

Формы контроля знания могут быть и такими:

➤ *Письменные:*

- *псевдотестирование* (псевдо – потому что не является действительно тестированием, а лишь набором множественных вопросов, то есть заданиями по выбору правильного ответа). Проводится на бланке или на компьютере, где из набора суждений необходимо выбрать правильные;

Эссе – письменные ответы на заданные темы. Требуют самостоятельной переработки и интегрирования материала. Требуются четкие критерии оценивания и комментарии преподавателя;

Рефераты, статьи, аннотации монографий, концепций – требуются методические разработки по написанию каждого вида письменной продукции и четкие критерии оценивания.

➤ *Устные:*

Выступления, сообщения, доклады – должны включать оценку коммуникативного компонента. Образец отличного, хорошего и удовлетворительного выступления должен быть создан самим педагогом. Требуются критерии оценивания демонстрируемых умений;

Неформальное собеседование – участие в дискуссии. Оценка групповой работы. Примером задания может быть групповое обсуждение научной статьи или сложного текста. Требуются критерии оценивания демонстрируемых умений.

И все же общую систему контроля в высшей школе в России, в основном, образуют: экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений, портфолио. Каждая из форм, естественно, имеет свои особенности. Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. А вот экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени проведения педагогический контроль делится на:

- текущий;
- тематический;
- рубежный;
- итоговый;
- заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов изучения определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит

дит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль/государственная итоговая аттестация – госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, выпускной квалификационной работы, присвоение квалификации Государственной аттестационной комиссией.

Наиболее распространенное средство педагогического измерения сегодня – педагогический тест. Педагогический тест – это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях. Существует ряд требований к тесту организационного характера:

- тестирование осуществляется, главным образом, через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях – оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;

- применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: *надежность, валидность, объективность.*

Надежность – определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. В последнее время получил распространение *экспертный опрос*, когда студента оценивают 2-3 и более преподавателей, и посредством корреляции результатов появляется возможность надежности оценки.

Валидность теста – соответствие форм и методов контроля его цели. Тесты, составленные в соответствии со строгими научными правилами, являются радикальным инструментом для того, чтобы проследить динамику приобретения знаний и умений, измерить и выразить их количественный уровень. Система многоуровневого образования не будет давать сбой, если при отборе контингента на каждый уровень будут учитываться результаты педагогического измерения способностей.

Тесты могут быть *гомогенными* (по одной дисциплине) и *гетерогенными* (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность. В рамках одного вуза оно должно проводиться от момента поступления студентов до момента окончания ими вуза.

Цели тестового контроля могут быть следующими:

- повышение качества обучения;
- локальные (конкретные) цели.

Единицами тестирования служат тестовые задания – одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований.

Выбор методов оценки качества знаний *всегда* является *ключевым* при реализации той или иной образовательной программы. В связи с этим актуален вопрос о том, как лучше и справедливее определить это качество. Для более успешного и объективного подхода необходимо, чтобы система контроля учебных достижений обучающихся была разноплановой: с одной стороны, ориентированной на проверку знаний и умений, с другой – на выявление творческих способностей и эмоционально-ценностного отношения к изучаемым процессам.

Проблемы измерения уровней учебных достижений по-прежнему обсуждаются и в вузах, и в Министерстве образования и науки РФ.

Вообще-то стоит напомнить, что российские ученые обозначили классификацию уровней обученности, которую точно следует помнить и использовать при оценивании студентов:

✓ *первый уровень – репродуктивный*, предполагает знание основных определений, понятий, законов, правил, формул, дат и т.д.;

✓ *второй уровень – алгоритмический*, предусматривает применение понятий, законов, правил, формул, алгоритмов при выполнении стандартных заданий;

✓ *третий уровень – эвристический*, подразумевает использование знаний из различных областей, тем, применение нескольких алгоритмов, поиск решений;

✓ *четвертый уровень – творческий*, требует от студентов умения конструировать новые, не известные ранее алгоритмы решения, исследовать возможные варианты решений, действовать в нестандартной ситуации.

Каждый уровень требует своей системы контролирующих инструментов, однако, определяя содержание и методы контроля, необходимо выделять те ведущие понятия темы или курса в целом, которые должны быть усвоены всеми обучающимися без исключения. При таком подходе в список контрольных вопросов следует включать задания, требующие участия разных анализаторов, разных типов памяти, разного времени выполнения.

Благодаря сочетанию разнообразных способов контроля, обеспечивается не только проверка теоретических положений, но и вообще активизация процесса обучения, побуждающая студента к самостоятельному мышлению, анализу, сопоставлениям и обобщениям. Познавательная самостоятельность учащихся имеет

четкую направленность – она определяет выбор наиболее целесообразных методов работы, обеспечивающих стремление к выполнению учебно-познавательной задачи – к полноте и глубине усвоения фактического материала по теме; к осознанности, гибкости и конкретности в толковании материала; к действенности знаний, умению применять их на практике.

И чем разнообразнее, многообразнее применяемые для реализации системы оценивания формы контроля, тем более они помогают развитию различных способностей студентов.

И, конечно же, понимание педагогами и студентами, на каком уровне будет проводиться контроль и оценка – главное условие успешности всей контрольно-оценочной деятельности.

Когда определен предмет контроля и оценки, тогда задачи могут формулироваться уже более конкретно, например: выявить уровень усвоения основных понятий по курсу; определить уровень усвоения знания фактологического материала (персоналии, даты, формулы и т. д.), выявить умение решать творческие нестандартные задачи и выполнять такого рода задания, понять, какие компетенции освоены студентом и т.д.

Таким образом, формулируя требования к результатам усвоения студентами учебного материала, педагог должен уметь ответить себе и студентам на вопросы: *«Что будет предметом контроля и проверки? На каком уровне усвоения материала будет производиться контроль? И, самое главное: на каком уровне должен быть усвоен учебный материал, чтобы студент мог получить отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»?*

Компетентностный подход поставил новые проблемы, связанные с диагностикой уровня развития ключевых, предметных и профессионально-личностных компетентностей студентов. Поэтому

предмет контроля и оценки меняется. Вводится новое, более широкое понятие «образовательные достижения».

Образовательные достижения студента можно определить через набор компетенций, которые у него формируются как в процессе обучения в образовательном учреждении, так и в процессе вневузовской деятельности.

Уже понятно, что традиционными средствами достаточно трудно или даже невозможно диагностировать и оценивать весь комплекс личных образовательных достижений.

Образовательные стандарты многих зарубежных стран содержат программы ориентации на личностные достижения студентов и учета этих достижений с первого до последнего курса, а также в системе непрерывного и дополнительного образования. Понятие «достижение» рассматривается в этих программах как более широкое и эмоционально окрашенное в сравнении с понятием «результат». Выделяют условия успешности реализации таких программ:

- любое достижение может и должно осознаваться учащимся как положительный, значимый для него результат;

- осуществление достижений – это реализация естественной потребности учащегося в успехе;

- любое достижение должно быть персонифицировано, то есть связано с именем человека его совершившего;

- победа не может быть мелкой или крупной, она бывает заметной/замеченной и незаметной/незамеченной;

- любой студент может делать что-то лучше других;

- переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу личности, а соперничество успеху другого нравственную;

- в каждом конкурсе есть победитель, но не в каждом должны быть побежденные;

- педагогическое достижение преподавателя – это личностные достижения его студентов.

Учет этих положений позволяет спроектировать работу по ориентации образовательного процесса на достижения обучающихся и требует иногда специфических форм контроля и оценки.

Таким образом, предмет контроля определяется на основе выбранного подхода к образованию.

Важность изменения форм оценивания учебных достижений подчеркивают многие исследователи. При этом они исходят из положения, которое в настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения, а именно, что *формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют*. Из этого вытекает, что, изменяя процедуру оценивания учебных достижений, мы оказываем существенное влияние и на сам учебный процесс.

Реализовать ту или другую инновационную образовательную технологию невозможно без изменений в системе входного, промежуточного и итогового контроля качества образовательного результата.

До сих пор официально действует положение, согласно которому единственной формой итоговой оценки знаний обучающихся является экзамен. По истечении определенного промежутка времени, необходимого для изучения данной дисциплины, все обучающиеся, независимо от текущей успеваемости оказываются в равном положении: на экзамене они могут получить и двойку, и пятерку (или оценку по системам рейтингового контроля). С одной стороны, здесь имеет место объективная оценка знаний, с другой, экзамен, как все понимают, в некоторой степени лотерея. Поскольку вопросы преподавателя или билета не

отражают всех разделов программы по экзаменуемой дисциплине, то слабо успевающему обучающемуся может достаться легкий билет, а хорошо успевающему трудный, при этом их оценка может оказаться одинаковой. В результате, при использовании такой системы оценки знаний у обучающегося отсутствует стимул систематически работать и получать высокие текущие оценки, поскольку они практически не оказывают влияния на итоговую экзаменационную оценку.

Раскроем подробнее сущность и содержание так называемого «уровневого экзамена», используемого при проведении итоговой аттестации по ряду дисциплин.

Первый уровень – письменный. Он может проводиться в виде бланкового или компьютерного тестирования. Здесь проверяется, в основном, репродуктивный уровень усвоения учебного материала, хотя могут быть включены задания, выявляющие и конструктивный уровень усвоения. Полученные баллы переводятся в отметку по определенной шкале, но самая высокая отметка – это «хорошо».

Чтобы получить «отлично» студент должен перейти на *второй уровень – устный* (или, если захочет, то может оставить себе отметку, полученную по результатам тестирования). Здесь уже проверяется конструктивный и творческий уровень усвоения материала и поэтому формы должны быть соответствующие: творческий отчет по проблеме, коллективное или индивидуальное собеседование по сформулированной самими студентами проблеме, обоснование решения творческой задачи и т. д.

Апробация такой формы организации экзамена показала, что она создает условия не только для проверки и контроля различных уровней усвоения учебного материала по всему содержанию программы, но и учитывает образовательные потребности студентов,

развивает самооценку и самоконтроль, способствует стимулированию творческой работы над учебным материалом. По окончании изучения курса студенты отвечают на анкету, вопросы которой выявляют удовлетворенность преподаванием, своей работой над курсом, а самое главное, помогают им сделать прогноз о необходимых коррективах в своей учебной деятельности по созданию условий для достижения успеха.

Таким образом, эта система дает возможность не только количественно, но и содержательно контролировать качество подготовки студентов, включать их в процесс самоконтроля и самооценки, создавать условия для развития у них ответственности за процесс и результат своего учебного труда. Все это, в конечном итоге, способствует индивидуализации и личностной направленности всей системы управления качеством подготовки будущих профессионалов.

Итоговый контроль в инновационном образовательном процессе проводится в виде зачета, экзамена, тестирования (или сочетания тестирования с зачетом и экзаменом), рейтингового оценивания, портфолио.

Квалификационный экзамен может быть междисциплинарным, при этом он позволяет выявить:

- умение обучающегося интегрировать знания по дисциплинам для решения поставленной задачи;
- умение пользоваться научной литературой, справочниками, энциклопедиями;
- умение использовать знания для разработки сценария и конкретных занятий в будущей деятельности;
- умение лаконично излагать материал в соответствии с выделенным лимитом времени.

Успешное овладение преподавателями и студентами контрольно-оценочной деятельностью является необходимым условием повышения качества образования в вузе. Можно говорить о формировании контрольно-оценочной компетентности и педагога, и студента как

личностного образования, создающего готовность к эффективному осуществлению этой деятельности. В структуру данной компетентности и включаются мотивы, продуктивные способы осуществления этой деятельности, умения анализировать продуктивность контроля и оценки. Стратегия педагогического процесса заключается в приобщении молодых людей к самоконтролю и самооценке, созданию условий для включения их в самостоятельную постановку целей и задач контроля и оценки, выбора адекватных целям способов контроля, разработку эталонов выполнения заданий, критериев оценки, умения анализировать продуктивность своей контрольно-оценочной деятельности.

Безусловно, педагоги высшей школы должны повышать свою квалификацию и осваивать современные подходы к решению проблем применения контроля и оценки результатов обучения (уровня достижений студентов), поскольку вместе с изменениями самого образовательного процесса изменяются и формы организации контроля качества этого процесса. Преподавателя и студенты должны ориентироваться на совершенствование внутренних форм контроля, включая и новые, современные формы самоконтроля.

Вопросы и задания по материалам Темы 20

1. В чем заключается сущность педагогического контроля?
2. Расскажите об отметках и оценках в мировой и российской высшей школе?
3. Подготовьте сообщения о ECTS.
4. Какие вам известны формы, виды и способы контроля знаний студентов?
5. В чем заключается самоконтроль в вузе?

Примерная тематика семинаров по Модулю V

- ✓ Открытое образование в мире и в России.
- ✓ Дистанционное образование.
- ✓ Современное корпоративное образование.
- ✓ Непрерывное образование в XX и XXI веках.
- ✓ Проблемы современной андрагогики.
- ✓ Качество образование и системы оценивания знаний студентов.

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы (Новый курс). – М., 2002.
2. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997.
3. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: СФК-офис, 2012.
5. Мизиано В. Пять лекций о кураторстве. – М.: Ад Маргинем-Пресс, 2015.
6. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
8. Попков В.А. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001.
9. Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2006.
10. Саргсян А.С. Непрерывное образование и образование взрослых: действие и методика. – Ереван, 2009,

Списки дополнительной литературы для работы по всем темам курса и для подготовки к семинарским занятиям

1. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
3. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. – Москва: МГИМО(У) МИД России, 2004.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2007.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2008.
6. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: М.: ПЕР СЭ, 2007.
7. Инновационная политика высшего учебного заведения / [Девяткина М.А., Мирошникова Т. А., Петрова Ю. И. и др.]; под ред. Р. Н. Федосовой. – М., 2006.
8. Компетентностная модель современного педагога. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
9. Корнетов Г.Б. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М. 2003.
10. Миронов, В.А., Майкова, Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: Монография. – Тверь: ТГТУ, 2004.

11. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2010.

12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

13. Педагогика: методология и методы педагогического исследования: учебное пособие / Л. О. Володина. – Вологда: ВГПУ, 2011.

14. Прионова Р.С. Педагогика высшей школы. – Мн.: Университетское изд-во, 2002.

15. Подласый И.П. Педагогика: учебник. – М.: Юрайт, 2012.

16. Психология и педагогика высшей школы: Теория. Эксперимент. Практика: коллективная монография / Л. Г. Тюрина и др.; под ред. В. А. Семькина, П. В. Лебедева. – Курск: Изд-во Курской гос. с.-х. акад., 2011.

17. Сербиновский Б.Ю., Оздоева А. М. Стратегия интеллектуального лидерства университета нового типа на рынке образовательных и научных услуг. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2010.

18. Сластенин В.А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 20010.

19. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001.

20. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. – М., 2000.

21. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001.

Примерные варианты вопросов для самоподготовки к зачетам/экзаменам

Вариант А.

1. Ведущие парадигмы современного высшего образования.
2. Взаимосвязь профильного обучения со стандартами общего образования и единым государственным экзаменом.
3. Влияние и учет темперамента в высшем профессиональном образовании.
4. Внедрение технических средств в обучение.
5. Возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе.
6. Выбор учебно-профессионального поля в юности. Профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности.
7. Задачи педагогики и психологии высшей школы.
8. Идеи и технологии компетентностного подхода и их реализация в массовой практике российского образования.
9. Индивидуальная образовательная траектория, принципы ее выстраивания.
10. Инновации по обеспечению реформ высшего профессионального образования.
11. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование системы профессионального воспитания в высшей школе.
12. Контроль и оценка обучаемости учащихся высшей школы.
13. Личностные качества педагога высшей школы.
14. Межличностные отношения в учебных группах.
15. Методы обучения студентов в высшей школе.

16. Модели организации профильного обучения.
17. Мотивация достижений в учебной деятельности младшего школьника.
18. Научно-методическое обеспечение профессионального образования.
19. Новые образовательные технологии.
20. Образовательный процесс в высшей школе, его структура.
21. Образовательный стандарт высшей школы. Основные документы, определяющие содержание высшего образования.
22. Организационные формы обучения в вузе.
23. Организация лично ориентированного подхода к профессиональному обучению.
24. Особенности педагогического общения.
25. Особенности проблемы профессионального самоопределения учащихся разного возраста.
26. Особенности учебно-профессиональной деятельности в вузе.
27. Повышение педагогического мастерства.
28. Понятие «содержание высшего образования», его научные основы. Сущность содержания образования и его исторический характер.
29. Понятие и сущность профессионального самоопределения, его типы.
30. Принципы проектирования содержания высшего образования.
31. Проблема актуализации способностей обучаемых.
32. Проблема классификации методов обучения.
33. Психодиагностика и оценка знаний учащихся и студентов.
34. Психологическая структура деятельности и «деятельностная» трактовка психики.

35. Психологические основы деятельности и личности обучаемых. Позиции личностно-деятельностного подхода в образовании.

36. Психологические особенности выбора профессии.

37. Психологические особенности студентов.

38. Психология личности педагога высшей школы.

39. Психология профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

40. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения.

41. Рефлексия и эмпатия как профессионально важные качества педагога.

42. Роль активных методов обучения в развитии теоретического мышления студентов.

43. Свойства памяти и их учет в процессе обучения.

44. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом и перспективы российской высшей школы.

45. Соотношение личностного и профессионального развития.

46. Социальная ситуация развития, основные новообразования.

47. Структуры и направления профессионализации.

48. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности.

49. Сущность процесса обучения в высшей школе.

50. Сущность социально-профессионального воспитания молодежи.

51. Типы учебных предметов.

52. Учет индивидуальных особенностей учащихся (студентов) при установлении межличностного взаимодействия.

53. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования в определении содержания учебных предметов.

54. Формирование психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

55. Формирование социальных и профессиональных качеств.

56. Цели, содержание и средства обучения в высшей школе.

57. Ценностные ориентации и их влияние на профессиональные намерения личности.

58. Элективные курсы.

Вариант В.

1. Предмет педагогики высшей школы.

2. Цели и задачи педагогики высшей школы.

3. Связь педагогики высшей школы с другими науками.

4. История высшего образования в России.

5. Современное состояние высшего образования в России.

6. История высшего образования за рубежом.

7. Современное состояние высшего образования за рубежом.

8. Основные категории дидактики.

9. Дидактические принципы.

10. Формы организации учебного процесса в вузе.

11. Лекция как форма организации обучения в вузе.

12. Семинарские и практические занятия в вузе.

13. Цели и задачи педагогической практики в вузе.

14. Самостоятельная работа студентов.

15. Научно-исследовательская работа студентов.

16. Классификация технологий обучения в высшей школе.

17. Активные методы обучения.
18. Педагогический контроль в высшей школе.
19. Воспитательный процесс в высшей школе.
20. Индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов
21. Формирование в вузе специалистов исследовательского типа.
22. Методы развития творческого мышления у студентов.
23. Профессиональная деятельность преподавателя вуза.
24. Педагогическая деятельность преподавателя вуза с позиции деятельностного подхода.
25. Педагогическая деятельность преподавателя вуза с позиции компетентностного подхода.
26. Педагогическая деятельность преподавателя вуза с позиции личностно-ориентированного подхода.
27. Педагогическое общение.
28. Уровни коммуникативной культуры преподавателя вуза.
29. Методы педагогических исследований в высшей школе.
30. Федеральные государственные образовательные стандарты.

Примерные варианты заданий

I. Задания теоретического блока

1. Сравнение концепций, теорий, методологических понятий, взятых из философских и педагогических источников.

2. Составление логических блок-схем по изучаемой теме или разделу; «дерева понятий» по изучаемому курсу.

3. Выполнение рефератов проблемного характера, в содержании которых особый акцент сделан на умения аналитико-оценочного характера.

4. Составление аннотированного каталога учебно-научной литературы, фрагмента тезауруса по курсу, используя информационно-ресурсный потенциал Интернета.

II. Задания практико-ориентированного блока направлены на формирование профессиональной педагогической позиции, готовности к встрече с реалиями педагогической деятельности. К такого типа заданиям отнесены:

1. Составление собственных и или/решение предложенных преподавателем задач-ситуаций, ориентированных на решение проблем оценки компетентности студентов-магистрантов в области дидактики высшей школы. Составленные самими студентами задачи-ситуации используются для комплектования их портфолио или публикуются в сборниках учебно-методических материалов к курсу.

2. Решение профессиональных задач в условиях квазипрофессиональной деятельности: посещение занятий вузовских преподавателей, работающих на младших курсах, образовательных учреждений разных типов и выполнение практических заданий по освоению конкретных методик обучения и воспитания;

подготовка и проведение занятия в своей группе студентов-бакалавров с применением одной из педагогических технологий.

3. Написание педагогических сочинений и эссе, характеризующих личностную позицию, отношение студента-магистранта к описываемому факту, явлению, точке зрения («Эссе о знакомом педагоге», «Компетентностная модель российского педагога: в чем ее суть?» и др.).

III. Особый блок – задания проективного или конструктивного плана.

1. Составление программы/проекта профессионально-личностного развития будущего педагога или модели индивидуальной педагогической деятельности.

2. Разработка (проектирование) вариативной части учебного плана по заданному направлению подготовки.

3. Составление карты дидактики высшей школы. В ходе выполнения этого задания развивается творческое мышление студентов в процессе называния дидактических объектов («Арена рейтингового контроля знаний о движущих силах и противоречиях, законах, закономерностях и принципах», «Храм содержания образования», «Улицы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова и др.).

Одним из главных критериев оценки такой работы является наибольшее количество уместного употребления дидактических понятий и персоналий.

Примерные варианты видов/типов самостоятельных работ

1. Подготовка тематического сообщения как целостного образования, выполненного по традиционной структуре. Предоставляется в печатном виде и на информационном носителе, весьма желательна электронная презентация сообщения.

2. Составление тематической библиографии по общим (учебники, пособия), специальным (монографии, статьи), дополнительным зарубежным источникам.

3. Подбор диагностического материала для выполнения исследований. Описание методики должно включать целевое использование, развернутое описание методики проведения, образцы бланков, процедуру обработки и интерпретации.

4. Подготовка отчета о диагностическом исследовании, проведенном с использованием не менее 3 методик.

5. Выполнение исследовательского проекта по одной из проблем, рассматриваемых в рамках курса. Проект должен реализовывать системный, комплексный и другие научные подходы к решению проблемы.

6. Разработка и презентация одной из технологий обучения и воспитания.

7. Подготовка Интернет-обзора (количество использованных Интернет-адресов не менее 3-4).

8. Разработка электронно-методического ресурса по теме курса или по проекту. Тема, как правило, согласуется с преподавателем. Материал должен иметь развернутое научное обоснование, включать современные инновационные исследования.

9. Обзор материалов по проблематике курса по согласованной с преподавателем проблеме, которая в

дальнейшем может перерасти в тему научного исследования студента-магистранта, желающего продолжить свое образование в аспирантуре.

10. Перевод статьи из иностранных источников по теме проекта (магистерского исследования).

11. Написание собственной статьи или в соавторстве с другими студентами, научным руководителем.

12. Самоанализ собственного опыта учебной, воспитательной, исследовательской деятельности.

Примерная тематика итоговых работ/магистерских диссертаций

1. Инновации в современной педагогической науке.
2. Компьютеризация образовательного процесса.
3. Психологический анализ компьютеризированной учебной деятельности.
4. Работа в Интернет и психологические особенности интернет-зависимости.
5. Инновационные процессы в отрасли на примере конкретной дисциплины, программы, курса.
6. Инновационные предприятия/организации отрасли и их особенности.
7. Структура и особенности профессиональной деятельности на инновационном предприятии, в организации.
8. Структура и основные характеристики готовности студента к инновационной деятельности.
9. Проектирование образовательных программ на примере вуза...
10. Применение тезаурусного и квалиметрического подходов к проектированию образовательных программ.
11. Проектирование учебной дисциплины.
12. Подходы к отбору и структурированию учебной информации.
13. Проектирование учебных текстов по конкретной дисциплине.
14. Система управления качеством в вузе.
15. Проблемы качества образования в условиях Болонского процесса.
16. Способы оценки качества образовательного процесса в вузе.
17. Особенности профессиональной деятельности преподавателя в условиях инновационного вуза.

18. Способы самоанализа и самооценки деятельности преподавателя.

19. Развитие профессионально значимых качеств преподавателя в процессе самообразования.

20. Анализ и оценка опыта организации воспитательной работы на факультете как учебно-научном и административном подразделении вуза.

21. Модель и организационно-педагогические условия организации воспитательной работы на факультете.

22. Адаптация студентов-первокурсников.

23. Психолого-педагогическая поддержка студентов в личностном и профессиональном самоопределении.

24. Социальная среда учебного заведения как фактор формирования конкурентоспособных профессионалов.

25. Инновационная среда учебного заведения как фактор профессионального развития студента.

26. Воспитание студента как конкурентоспособной личности.

27. Воспитание духовно-нравственной и здоровой личности.

28. Воспитание патриотизма и гражданственности студентов.

29. Патриотическое воспитание студентов на основе изучения гуманитарных дисциплин.

30. Социокультурный потенциал (гуманитарных, естественнонаучных) дисциплин.

31. Стимулирование исследовательской деятельности студентов: опыт, проблемы, пути решения.

32. Научная работа студентов за рубежом.

33. Экономическое воспитание студентов в процессе изучения (гуманитарных, естественнонаучных) дисциплин.

34. Особенности эстетического воспитания студентов.
35. Формирование здорового образа жизни студентов.
36. Студенческое самоуправление как средство развития социальных и профессиональных компетенций будущего специалиста.
37. Общественные организации и объединения студентов: опыт деятельности, проблемы, перспективы.
38. Студенческие научные общества: опыт деятельности, проблемы, перспективы.
39. Стимулирование самовоспитания студентов.
40. Вузовский педагог как объект и субъект воспитания.
41. Личный пример вузовского педагога как стимул самовоспитания студентов.
42. Сотворчество педагога и студента – каким ему быть?
43. Управление воспитательной деятельностью на факультете вуза.
44. Качество высшего образования – механизмы обеспечения.
45. Определения и классификации компетенций, их многообразие.
46. Актуальные проблемы педагогики XXI века.
47. Наука как объект преподаваемой дисциплины (на примере изучения конкретных дисциплин).
48. Основные направления научной деятельности (вуза, факультета, кафедры).
49. Научные школы вуза как важный фактор развития образования.
50. Наука как форма повышения научно-педагогической квалификации преподавателя высшей школы (на примере конкретной науки).

51. Инновационные структуры и формы организации научно-исследовательской деятельности в вузе.

52. Сущность, принципы, пути и средства интенсификация образовательного процесса.

53. Интенсификация образовательного процесса (на примере изучения конкретных дисциплин).

54. Исследовательская деятельность кафедры: состояние, проблемы, пути совершенствования.

55. Исследовательская деятельность студентов: состояние, проблемы, пути совершенствования.

56. Научно-исследовательская практика магистров: состояние, проблемы, пути совершенствования.

57. Оформление заявок на участие в гранте и на патент на изобретение: опыт, проблемы, пути их решения.

58. Анализ научных исследований по избранной проблеме (на примере диссертаций и авторефератов).

59. Особенности самообразования в информационном обществе.

60. Основные направления интенсификации самообразования педагога.

61. Технологии формирования самообразовательных умений.

62. Культура чтения как средство повышения качества самообразования.

63. Особенности педагогического понимания.

Примерные варианты тестов

ВАРИАНТ 1

1. Отметьте правильное определение педагогики:

а) педагогика – искусство, которое опирается на передовые достижения всех наук;

б) педагогика – наука о закономерностях развития воспитания, разрабатывающая цели, задачи, методы, содержание воспитания;

в) педагогика – наука, имеющая свой предмет и методы изучения.

2. Отметьте правильное определение воспитания в узком педагогическом смысле:

а) воспитание – вечная общественно-историческая категория, выражающаяся в передаче опыта, накопленного предшествующими поколениями;

б) воспитание – целенаправленный систематический процесс воздействия на личность формирования всех духовных и физических сил и под подготовки к трудовой жизни;

в) воспитание – целенаправленный систематический процесс воздействия на личность, формирование мировоззрения и характера с учетом соблюдения норм и правил поведения в обществе.

3. Дополните. Основателем школы «Дом радости» является итальянский философ-гуманист ...

4. Отметьте правильный ответ. На развитие личности оказывают влияние:

а) наследственность, среда, воспитание;

б) наследственность, обучение;

в) обучение, воспитание, среда.

5. Отметьте наиболее правильное определение развития:

- а) процесс становления и формирования личности под влиянием внешних и внутренних факторов;
- б) процесс качественных изменений врожденных и приобретенных свойств;
- в) процесс физического, психического, социального созревания, охватывающий количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств.

6. Дополните. Гуманистическое движение зародилось в ...

7. Отметьте правильный ответ. Фундаментом педагогического мастерства являются:

- а) педагогические способности и умения;
- б) общая высокая культура, эрудиция;
- в) любовь к детям, к своей профессии, багаж знаний, умений и навыков, приобретенных в педагогическом учебном заведении.

8. Установите соответствие

Виды осанки Характеристика

- 1. Красивая выразительная а) уверенность в своих силах, знаниях
- 2. Прямая походка, собранность б) показатель внутренней слабости, неуверенность в себе
- 3. Сутулость, голова вниз в) показатель внутреннего достоинства личности

9. Дополните. Фразу «Пустые глаза – пустая душа» сказал ...

10. Установите соответствие

Компоненты пантомимики Характеристика

1. Осанка а) положение, которое занимает педагог во время своей работы
2. Манера б) внешняя форма поведения педагога
3. Поза в) движение рук, головы с целью придания большей выразительности
4. Жесты г) манера держать себя (положение стана, корпуса, плеч)

11. Установите соответствие

Педагогические способности Определение (характеристика)

1. Перцептивные а) позволяют устанавливать правильные взаимоотношения с людьми
2. Организаторские б) умение проникать во внутренний мир молодого человека, видеть его состояние
3. Эмоциональная устойчивость в) способность создать коллектив и делать его инструментом формирования личности каждого молодого человека
4. Коммуникативные г) способность управлять своим психическим внутренним состоянием

12. Установите соответствие

Техника речи Характеристика

1. Речевой голос а) умение правильно произносить гласные, согласные звуки
2. Речевое дыхание б) энергетическая база речи
3. Дикция в) профессиональное орудие педагога
4. Ритмика г) скорость и длительность звучания слов, слогов

13. Дополните. Понимание эмоциональных состояний другого человека и умение сопереживать называют ...

14. Отметьте правильный ответ. С каким из видов барьера взаимопонимания людей мы встречаемся, говоря о феномене «розовых очков»?

- а) эмоциональный барьер;
- б) мотивационный барьер;
- в) моральный барьер;
- г) эстетический барьер.

15. Отметьте правильный ответ. К какому виду педагогических способностей относится умение пополнять запас знаний, творчески разрешать проблемы педагогического процесса, способность к соответствующей области знаний, науки?

- а) академические способности;
- б) креативные способности;
- в) дидактические способности;
- г) суггестивные способности.

16. Отметьте правильный ответ. К какой группе методов относятся приучения, поручения, упражнения, игровые ситуации?

- а) методы организации деятельности;
- б) методы формирования сознания;
- в) методы стимулирования положительного поведения.

17. Отметьте правильный ответ. С каким из видов барьера взаимопонимания людей мы встречаемся, если общаются «подлый и порядочный», «добрый и злой»?

- а) моральный барьер;
- б) мотивационный барьер;

- в) барьер несходства характеров;
- г) эмоциональный барьер.

18. Отметьте правильный ответ. К какой группе относятся требования, общественное мнение, постановка перспективы?

- а) методы стимулирования положительного поведения;
- б) методы формирования общественного сознания;
- в) методы организации деятельности.

19. Отметьте правильный ответ. Какой наиболее точный критерий оценки результативности воспитательной деятельности?

- а) систематическое и последовательное совершенствование личности обучающегося;
- б) уровень воспитанности обучающихся;
- в) разнообразие видов и форм деятельности обучающихся.

20. Дополните. Категорию людей, считающих ответственными за результаты своей деятельности самих себя, принято называть ...

21. Отметьте правильный ответ. Предметом педагогической науки считается:

- а) процесс становления личности;
- б) процесс воспитания;
- в) процесс формирования системы образования.

22. Отметьте правильный ответ. К какой группе методов относятся поощрение, наказание?

- а) методы стимулирования положительного поведения;
- б) методы формирования общественного сознания;
- в) методы организации деятельности.

23. Отметьте правильный ответ. Кто открыл важную педагогическую закономерность – переход воспитания в самовоспитание?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинский;
- в) Н.К. Крупская.

24. Отметьте правильный ответ. Формирование каких качеств является ведущим компонентом содержания самовоспитания?

- а) эстетических и нравственных качеств;
- б) нравственных и волевых качеств;
- в) трудовых и физических качеств.

25. Отметьте правильный ответ. Какие слагаемые составляют педагогический процесс?

- а) искусство, наука, труд;
- б) наука, мастерство, искусство;
- в) мастерство, труд, культура.

Глоссарий

Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Активный метод – усиленно действующий способ продвижения к истине или намеченной дидактической цели, связанной с профессиональной подготовкой будущих специалистов.

Активность субъекта – способность человека производить общественно значимые преобразования на основе присвоения материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении.

Антропология (греч. antropos человек и logia учение) – наука о происхождении и эволюции человека.

Андрагогика – раздел дидактики, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний, умений и навыков взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенностей руководства последней со стороны профессионального педагога.

Взаимоотношения – специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Внедрение – введение экспериментально проверенного опытного образца и научно-методического сопровождения к нему в образовательную практику, подготовка участников процесса обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Внимание – сосредоточенность субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте, обеспечивающая его особо ясное

отражение. Оно проявляется в избирательном отражении объектов в соответствии с потребностями субъекта, целями и задачами его деятельности. К основным функциям внимания относятся: а) отбор значимых воздействий, которые соответствуют потребностям данной деятельности; б) игнорирование других несущественных конкурирующих воздействий; в) регуляция и контроль деятельности. Внимание характеризуется следующими основными свойствами: объемом, устойчивостью, распределением, концентрацией, переключением, избирательностью, интенсивностью.

Воля – сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, требующих преодоления внутренних и внешних трудностей. Воля является важным компонентом психики человека. Она проявляется как уверенность человека в своих силах, в правильности своих действий. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей; регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации; организацию психических процессов в систему, адекватную выполняемой человеком деятельности; мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей.

Воображение – психический процесс создания образа предмета, ситуации путем перестройки имеющихся у людей представлений. Виды воображения: непроизвольное (пассивное), произвольное (активное), мечта, творческое, воссоздающее.

Воспитание – применяется в педагогике в нескольких значениях. В широком смысле – процесс передачи новому поколению общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Воспитание как явление общественной жизни, охватывает все воспитательные силы общества: семью, дошколь-

ные учреждения, учебные заведения, средства массовой информации и пр. В узком смысле воспитание – сознательная, специально организованная деятельность воспитателя, обеспечивающая формирование определенных качеств развивающейся личности. Воспитание является вечной и социальной проблемой.

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий в сознании человека, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Свойства восприятия: избирательность, предметность, апперцепция, осмысленность, константность, целостность. Физические характеристики восприятий: пространство, форма, объемность, величина, глубина, удаленность, линейная перспектива, воздушная перспектива.

Высшее образование – результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки и техники.

Группа – ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков. Наиболее распространены классификации групп по размеру: большие, малые, микрогруппы; по общественному статусу: формальные и неформальные; по непосредственности взаимосвязей: реальные и условные; по уровню развития: низкого и высокого; по значимости: референтные и группы членства.

Действия – осуществление своих функций; произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели;

процесс, направленный на достижение цели; совокупность операций, подчиненных цели.

Демография – наука о составе населения и его изменениях; показатели численности, состава, размещения и изменения населения.

Деятельность – активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникающей в результате появления у него определенной потребности. Основными видами деятельности являются: игра, учение, труд и общение.

Дидактические тесты – набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучающимися.

Дистанционное образование – форма образования, обеспечивающая использование современных средств информатизации для доставки учебных материалов и информации непосредственно потребителю, независимо от его местоположения. Стратегическая цель дистанционного образования – обеспечить гражданам право получения образования любого уровня на месте своего проживания или профессиональной деятельности. Одновременно дистанционное образование предъявляет новые специфические требования как к педагогу, так и обучающемуся.

Единая система непрерывного образования – комплекс государственных, негосударственных и общественных воспитательно-образовательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство, преемственность всех звеньев образования, совместно решающих задачи воспитания, образовательной и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и общественных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Закономерность целостного педагогического процесса – проявление устойчивых тенденций, оказывающих необходимое, существенное, определяющее влияние на характер и протекание педагогического процесса. Закономерности педагогического процесса обладают своей спецификой.

Закономерности обучения – выражение действия законов в конкретных условиях; объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами и формами. Закономерности проявляются в обучении при наличии условий.

Знания – совокупность усвоенных человеком сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности; понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения.

Игра – форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях. Единицей игры и, в то же время, центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является роль.

Индивидуальность – личность в ее своеобразии, которое выделяет человека среди других людей благодаря своей оригинальности и неповторимости. Индивидуальность описывается индивидуальной историей жизни, опытом, всей суммой личных особенностей, значимостью продуктов деятельности. Индивидуальность – форма существования личности.

Индивид – конкретный человек со всеми особенностями, данными ему природой (пол, возраст, рост, вес, нервная система и пр.). Он проявляет себя в свойствах, преобразованных в ходе индивидуального развития. Индивид – наименьшая единица в системе вида *Homo sapiens*.

Индивидуализация – проявление и совершенствование в процессе развития личности ее индивидуально-типологических особенностей и характеристик.

Инновации – целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Интеллект – способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. Среди ученых нет единого мнения о структуре интеллекта, способах его оценки, уровнях развития и др.

Интеллектуальные чувства – переживания, возникающие в процессе умственной деятельности. К интеллектуальным чувствам относятся любопытство, любознательность, удивление, уверенность в правильности решения и сомнение при неудаче, чувство нового, побуждающее к поискам более глубоких знаний, чувства юмора и иронии. Они возникают и развиваются при восприятии или создании человеком прекрасного.

Интересы – мотивы личности, выражающие ее специальную направленность на познание определенных явлений окружающей жизни и определяющие вместе с тем ее более или менее постоянную склонность к определенным видам деятельности.

Интуиция – вид мышления, процесс которого не осознается и протекает в бессознательной области, однако результат осознается в форме внезапного озарения (ага – эффекта).

Информатика – наука об общих свойствах и структуре научной информации, закономерностях ее создания, преобразования, накопления, передачи и использования.

Информатизация общества – глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современной компьютерной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена (коммуникации).

Информатизация образования – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на обеспечение оперативного сбора, обработки, систематизации, накопления, хранения, передачи различной информации и обмена ею участниками системы образования с помощью современной вычислительной техники и средств коммуникации в целях интенсификации функционирования системы образования.

Информационное пространство – специфическое информационное окружение человека (сочетание текстов, графического изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений и др.).

История – совокупность наук, изучающих прошлое человеческое общество; наука о развитии какой-нибудь области природы, знания.

Качество системы образования (образовательное учреждение) – совокупность основных свойств, соответствующих целям функционирования системы и ее развития. Оценка свойств системы, т.е. ее качеств, выполняется с помощью критериев, отражающих признаки существования у системы определенных свойств.

Кибернетика – наука об общих закономерностях процессов управления и передачи информации в машинах, живых организмах и обществе; об использовании информации в процессах управления.

Коллектив – устойчивая во времени организованная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Коллоквиум – одна из форм учебных занятий, беседы педагога с обучающимися для выяснения знаний.

Компетентность – осведомленность специалиста об условиях и технологиях решения возникающих профессиональных проблем, а также умение реализовать свои знания в своей области деятельности.

Контроль обучения – составная часть, компонент процесса обучения, органически связанный с изучением программного учебного материала его осмыслением, закреплением и применением, формирование навыков и умений; педагогическая диагностика.

Лабораторное занятие – один из видов самостоятельной работы студентов, интегрирующий теоретические знания, умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение педагогом (лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера.

Личность – сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий определенную общественную роль. Позиция личности проявляется через систему ее общественных отношений. Личность определяется как общественно-историческая категория и является наименьшей единицей в обществе.

Макросреда – общество в совокупности всех его проявлений.

Межличностное взаимодействие – случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми; система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Они объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностное пространство – дистанция общения, субъективный пространственный критерий эмоциональной близости людей.

Менталитет – направленность и склад мышления личности, группы.

Методические приемы – система точно следующих установленному плану взаимосвязанных способов и действий педагога и обучающихся, обеспечивающих

усвоение содержания образования по данной области знаний.

Методика – совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо.

Методическая деятельность педагога – самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога по дальнейшему совершенствованию своего педагогического потенциала, моделированию, проектированию, конструированию, прогнозированию и внедрению педагогически полезного дидактического обеспечения процесса обучения в образовательную практику, позволяющего осуществлять координацию обучающей и учебной деятельности по отдельной дисциплине или циклу дисциплин.

Методический принцип – конкретизированное выражение специальных требований к преподаванию, детерминирующих конкретные методы учебной работы обучающихся на занятии по конкретной дисциплине.

Методическая разработка – документ, представленный в форме методического издания и содержащий конкретные материалы в помощь педагогу. Содержит примерное планирование содержательной учебной информации по определенному курсу на полугодие, год, а также конкретные педагогические сценарии занятий. Помогает педагогу лучше понять теоретические и практические возможности, заложенные в учебниках и методических пособиях.

Методические рекомендации – документ, представленный в форме методического издания и содержащий комплекс кратких и четко сформулированных предложений и указаний, способствующих внедрению в практику наиболее эффективных методов и организационных форм обучения и воспитания.

Методы исследования – способы, приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений и действительности. Уровни методологии педагогики: гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный и логико-гносеологический. Методы исследования определяются исходной концепцией исследователя, его представлениями о сущности и структуре изучаемого, общей методологической ориентации, целей и задач конкретного исследования.

Методы контроля – способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также интенсивность педагогической работы педагога.

Метод обучения – способы совместной деятельности педагога и обучающихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач. Методы – категория историческая, она изменяется с изменением цели, содержания, средств педагогического процесса.

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. При разработке проблемы методологию можно рассматривать на пяти уровнях: система философских знаний; общенаучные принципы и процедуры исследования; общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности; положения отдельных дисциплин педагогики; идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к данной области знаний.

Микросреда – группа, микрогруппа, семья.

Мировоззрение – упорядоченная система взглядов, совокупность убеждений

Мнемоника (мнемотехника) – искусство запоминания, модель-система дифференциальных приемов,

которые облегчают механизмы запоминания, увеличивают объем памяти, путем конструирования и морфологизации других ассоциативных единиц, ассоциативных корреляций.

Модуль – логически завершенная часть содержательной учебной информации, усвоение которой обязательно сопровождается контролем знаний, умений, навыков, компетенций обучающихся.

Мотив – осознанная или неосознанная причина проявления человеком активности, которая ее побуждает, направляет и регулирует. Мотив может проявляться в различных формах: потребность, установка, идеал, убеждения, желание, влечение, цель и пр. Любой из психических актов может стать мотивом, если будет выполнять названные выше функции.

Мышление – процесс опосредованного и обобщенного отражения человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Мышление выполняет функцию расширения границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление, в отличие от ощущения и восприятия, является нечувственным процессом, оно прогностическое, по природе социальное и субъективное. Операции мышления: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, систематизация. Различают следующие формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Навык – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной, сознательной регуляции и контроля. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов ре-

гулирования. Различают навыки перцептивные, интеллектуальные и двигательные.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций.

Настроение – более или менее длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все другие переживания и деятельность человека. Настроения отличаются разной степенью продолжительности. Настроение всегда имеет причину, которая не всегда осознается и накладывает отпечаток на поведение человека, стимулирует или подавляет активность личности. Человек – хозяин своего настроения – в умении им управлять проявляется уровень развития личности.

Научение – приобретение личностью знаний, умений и навыков, формирование собственной позиции в процессе познания окружающего мира.

Непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий ее как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

Нравственные чувства – эмоциональное отношение личности к поведению людей и своему собственному. Нравственные чувства порождаются системой человеческих отношений и этическими нормами, регулирующими эти отношения. Особенности нравственных чувств: их социальный характер, социальная значимость; сложность и многогранность проявлений; действенный, т.е. ярко выраженный положительный

(стенический) характер. К нравственным чувствам относятся чувства симпатии и антипатии, патриотизма, товарищества и др.

Образование – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений, навыков, компетенций в определенной области, результат которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом; процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Каждое государство создает свою систему образования в соответствии с историей, традициями, культурой, национальными особенностями. Функция образования – восходящее воспроизведение общественного интеллекта, что можно образно представить себе в виде движения вверх по расширяющейся спирали.

Образовательная система – комплекс институтов образования.

Образовательный стандарт – нормы, образцы, мерила оценки объекта стандартизации. Роль стандартов в жизни общества разнообразна. Они служат точкой отсчета эффективности труда, качества продукции, мерой прогресса. Стандарты – инструмент защиты прав потребителя, пользователя средствами жизнедеятельности. Государственные стандарты – ГОСТы – входят в систему управления обществом и закрепляются законодательно. Принятое обозначение в образовании – Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

Образованность человека – его внутреннее свойство, которое развивается под влиянием внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов и характеризует умение человека решать жизненно важные задачи на основе освоения им человеческой культуры и человеческого опыта.

Образовательное пространство – существующее в социуме «место», имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, оказывающие образовательные услуги; носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования; разнообразные средства обучения и другие.

Обучение – эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося, основанное на совместной деятельности по достижению государственных целей образования. Основу обучения составляют знания, умения и навыки. Процесс обучения включает: учение и преподавание.

Обученность – результат обучения (организованного или стихийного), включающий как наличный, имеющийся опыт к сегодняшнему дню запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться); система знаний, умений и навыков, соответствующая ожидаемому результату обучения.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Онтогенез – процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез – формирование основных структур психики индивида в течение его детства.

Организационные формы обучения – целенаправленная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательно-го общения, эмоционально-интеллектуального взаимодействия, отношений педагога и обучающихся. В

процессе обучения организационные формы выполняют воспитательную, организационную, обучающе-образовательную, психологическую, развивающую, интегрирующе-дифференциальную, систематизирующую, структурирующую, компенсирующую, координирующую, стимулирующую функции.

Ощущение – отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств (рецепторы). Свойства ощущений: адаптация, контраст, пороги ощущений, сенсбилизация, последовательные образы.

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. В основе памяти лежат ассоциации, или связи.

Педагогика – гуманитарно-ориентированная наука. Она входит в общекультурный контекст современной жизни. В литературе дефиниция «педагогика» трактуется как наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека. Педагогика изучает закономерности, принципы, содержание, методы, формы образования, воспитания и обучения. Объект познания в педагогике – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека; система отношений, возникающих в процессе образовательной деятельности.

Педагогическое взаимодействие – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанниками в ходе учебно-воспитательной работы и направленный

на развитие личности обучающегося. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредованно учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей.

Педагогическая диагностика – совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации процесса обучения, дифференциации обучающихся, а также совершенствование учебных программ и методов педагогического воздействия.

Педагогическая задача – цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения. Различают два типа педагогических задач: а) собственно педагогическая задача, когда речь идет о переводе обучающегося на более высокий уровень обученности, воспитанности или развития; б) функционально педагогические задачи, когда задается способ или форма достижения поставленной цели.

Педагогический контроль – процедура, в ходе которой в комплексе осуществляется: а) наблюдение, измерение и оценивание уровня усвоения знаний, умений и навыков обучающихся; б) обработка, анализ и систематизация полученной информации о ходе процесса обучения; в) вывод о коррекции его основных компонентов; г) резюме об эффективности дидактического обеспечения процесса обучения; д) оценка деятельности педагога и обучающегося; е) прогноз.

Педагогические проблемы – объективно возникающие в педагогической теории и практике вопросы, относительно процессов воспитания, образования и обучения человека. Они закономерно рождаются с изменением социально-экономической ситуации в государстве.

Педагогическая психология – область психологии, изучающая психологические закономерности воспитания и обучения человека, а также психологические аспекты деятельности педагога и особенности учебно-воспитательной работы с аномальными детьми.

Педагогическая система – определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе; кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

Педагогическая технология – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным требованиям (критериям технологичности): концептуальность, системность, управляемость, полезность (целесообразность и эффективность), воспроизводимость.

Педагогическое моделирование – разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса, ситуации или сценария и основных путей их реализации.

Педагогическое проектирование – предварительное составление проекта предстоящей эмоционально-интеллектуальной деятельности участников педагогического процесса на основе учета современных достижений в области педагогики, дидактики, методики, психологии, информатики и других наук, а также особенностей среды и условий его реализации.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства и связи явлений; единица мышления; логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений, идея чего-нибудь. Любое исследование осуществляется человеком как формирование понятий и их связей.

Практическое занятие – целенаправленная форма организации педагогического процесса, направленная на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы, в процессе которых вырабатываются умения и навыки выполнения тех или иных учебных действий в данной сфере науки.

Прием (в педагогике) – 1) относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре; способ педагогических действий в определенных условиях; 2) элемент метода; способ действий при выполнении, осуществлении чего-либо. Его составная часть, отдельный шаг в реализации метода.

Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения и т.д. внутреннее убеждение, руководящая идея, основное правило поведения, исследования и т.д.

Проблемное обучение – такое изучение содержательной учебной информации по той или иной области знаний, которая вызывает в сознании обучающегося

познавательные задачи и проблемы, напоминающие научный поиск.

Проектная технология – система обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности. Предпосылкой достижения профессионализма является достаточно высокое развитие профессионально важных качеств личности, ее специальных способностей.

Профессиональное самовоспитание – целенаправленная деятельность человека по развитию и совершенствованию в себе профессионально важных качеств и личностных свойств.

Процесс обучения – целенаправленная последовательная смена учебных задач и элементов обучения (преподавание и учение), происходящая по объективным законам и имеющая своим результатом формирование определенных свойств обучаемых.

Психологическая подготовка – целеустремленный, организованный процесс формирования у людей положительного, рационально окрашенного отношения к жизни и деятельности, внутренней готовности к преодолению трудностей.

Психические процессы – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Они протекают с различной быстротой

и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

Психические свойства – наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данной личности.

Развитие – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения во времени физических, психических и духовных сил человека. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Рефлексия – целенаправленный самоанализ результатов преподавания и учения по конкретной учебной дисциплине и прогноз их совершенствования (выбор оптимальных методов, средств и организационных форм управления процессом профессионального обучения; подбора, структурирования и представления разных видов содержательной учебной информации; выбор диагностического инструментария и т.д.).

Результат – это то, что достигает человек в ходе деятельности. Результаты могут не совпадать с целями деятельности; конечный итог, ради которого и проходили операции. Человек и люди оценивают результаты деятельности человека, а через них и его самого, а также значимость его деятельности.

Самовоспитание – целенаправленная, активная личная деятельность людей, способствующая формированию и развитию у них положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с требованиями общества и деятельности и сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и

убеждениями; формирование человеком своей личности в соответствии с поставленной целью. Оно является относительно поздним приобретением онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию.

Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов состояний.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении; целеустремленная работа человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых умений и навыков. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес обучающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. В системе непрерывного образования самообразование выполняет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер.

Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и место среди других людей.

Самосознание – самый высокоорганизованный психический процесс. Он представляет собой систему ценностно-смысловых, личностных отношений человека к миру. Самосознание проявляется в единстве знания себя и отношения к себе. Под этим термином

можно подразумевать «Я концепция». Мерилом для человека в его отношении к себе являются, прежде всего, другие люди.

Самоуправление – метод самоорганизации коллектива, обеспечивающий формирование у его членов отношений взаимной ответственности, организаторских способностей при условии, что управлением делами коллектива занимаются работоспособные органы, наделенные реальными правами и полномочиями.

Самообучение – внутренняя сторона обучения, смысл которой состоит в том, чтобы педагогические приемы и методы учебной работы перевести во внутренний план личности, создать условия успешного овладения ими, превращения совокупности умений и навыков в надежные способы самостоятельного добывания знаний в течение всей последующей жизни.

Самооценка – элемент сознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, своих возможностей и способностей, нравственных качеств и поступков, места среди других людей, являющийся важным регулятором поведения. Формирование правильной самооценки – важнейшая задача воспитания и самовоспитания.

Саморазвитие личности – процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основанием которого служит распределение (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности. Ход саморазвития личности и его результаты определяются двумя факторами: а) способностью личности к деятельности «со знанием дела», т.е. с качеством и уровнем образования; б) характером и мерой воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело личность деятельности.

Семейное воспитание – педагогика будней, педагогика каждого дня, которая в повседневной жизни совершает великое таинство – формирование личности человека.

Семинар – один из основных видов учебных занятий, состоящий в обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований под руководством педагога или самостоятельно.

Система – множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое органическое образование, единство и выполняющих определенные функции. Система обладает качественно новыми свойствами, не присущими ее элементам.

Система качества знаний – совокупность взаимодействующих качественных характеристик, представляющих собой целостное образование, спроектированных для достижения целей развития личности обучающегося, обеспечения раскрытия его творческого потенциала.

Системный подход – совокупность методологических принципов и понятий, обеспечивающих интеграцию знаний, при которой специальные науки сохраняют свою самостоятельность и специфичность, а их фактические данные и теории объединяются вокруг общего основания – системных методов исследования.

Система образования – один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания

подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Охватывает учреждения дошкольного воспитания, образовательные, профессиональные (начальные или профессионально-технические средние) и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, внешкольные культурно-образовательные учреждения.

Система целей образования – совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе учебно-познавательной деятельности по любому предмету, изучаемому в образовательном учреждении: знания, основные умения и навыки по применению знаний, основные интеллектуальные операции, которые формируются у обучающихся, основные умения и приемы исследовательской деятельности, основные воспитательные задачи.

Сознание – высшая форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира; – высший уровень психического отражения и саморегуляции; мысли и чувства, которые индивид осознает в любой данный момент. Оно присуще только человеку как общественно-историческому существу. Благодаря сознанию перед индивидом предстают с той или иной степенью ясности, различия явления, составляющие содержание конкретных психологических функций. Функция сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий, в предвидении результатов этих действий, в разумном регулировании поведения и деятельности человека, в определении отношения к окружающей действительности, другим людям. Сознание человека

характеризуется: активностью; направленностью на предмет; способностью к рефлексии, самонаблюдению; мотивационно-ценностным характером; различной степенью ясности. Выделяют следующие свойства сознания: построение отношений; познание; переживание.

Социальная группа – это группа, в которой поведение и социальный статус каждого члена в осязаемой степени обусловлен деятельностью и существованием других членов.

Способности – психическое свойство личности, отражающее проявления таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности. Способности бывают общие и специальные.

Содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе обучения, это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему. Основными направлениями содержания воспитания и образования являются: физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание. Составные части содержания каждого направления воспитания являются следующие: знания, навыки, умения, отношения, творческая деятельность.

Средства обучения – материальный или идеальный объект, который помещен между педагогом и обучающимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта учебно-познавательной и практической деятельности. Средства обучения являются своеобразным языком дидактики. Средства обучения в

процессе обучения выполняют следующие функции: компенсаторную; б) адаптивную; в) информативную; г) интегративную; д) инструментальную.

Таксономия – наука о классификации сложных объектов действительности (живой природы, строения земли, этнических общностей, языка и др.).

Терминологический аппарат – совокупность терминов и лексических средств, используемых для определения системы понятий теории и практики воспитания, обучения и развития специалистов различного профиля в конкретной области профессиональной деятельности.

Умения – владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки, формирование знаний, умений и навыков зависит от способностей человека.

Умственные действия – действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь.

Управление – деятельность, направленная на разработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

Управление в образовании – умение планировать результат, целенаправленно регулировать сам процесс обучения и воспитания, выбирать такие операции, которые обеспечивали бы при наименьшей затрате сил, времени и средств эффективное выполнение поставленных целей и задач. При управлении образовательным учреждением разрабатываются различные документы, например, планы. При разработке плана необходимо предусмотреть большой комплекс

мероприятий по улучшению всей постановки дела обучения, образования и воспитания. Рассмотрим

Учебный план – основной нормативный документ образовательного учреждения, осуществляющего педагогический процесс в рамках системы занятий и предметной структуры обучения. Учебный план, как правило, представляет собой таблицу, в которой для каждого учебного предмета и каждого года обучения задано число занятий в неделю, отводимых на его изучение.

Учебная программа – средство фиксации содержания образования на уровне учебного предмета. Она направляет деятельность педагога и обучающихся, составителей учебников, учебных пособий и технических средств обучения. Общие требования к учебной программе – единство теоретических основ совокупности программ для той или иной ступени обучения и отражение этой совокупностью целостного содержания образования в данном типе образовательного учреждения. В учебной программе должно быть показано, какой из компонентов содержания образования является ведущим в конкретном учебном предмете: система научных знаний, способы деятельности, опыт творческой деятельности, отношения. Данное требование реализуется как в объяснительной записке, так и в самом тексте программы по курсам (классам).

Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида образовательного учреждения, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп.

Учебно-методический комплекс – открытая система учебных пособий, обеспечивающая личностно-ориентированный уровень обучения в условиях педагогического процесса; комплект дидактических материалов, рассчитанный на самостоятельную работу обучающихся по отдельным разделам курса. В учебно-методический комплекс входят: а) учебные пособия, руководство (или набор руководств) по организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся; б) средства стандартизированного контроля, дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающих достижение запланированных учебных результатов. Учебно-методический комплекс последовательно ориентирует обучающихся на заранее поставленные и четко выраженные цели.

Учение – специально организованная, активная самостоятельная, познавательная, трудовая и эстетическая деятельность обучающихся, в ходе которой они не только усваивают предметные знания, умения, навыки, компетенции, но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания.

Филогенез – историческое формирование группы организмов. В психологии филогенез – процесс возникновения и исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Формирование – специально организованный процесс таких изменений личности, который целенаправленно ведет к определенному результату, приобретение личностью совокупности устойчивых свойств. Формирование рассматривается как: общесоциальная категория; педагогическая категория; результат развития человека.

Характер – целостное психическое образование, состоящее из совокупности устойчивых индивидуальных

свойств личности, складывающееся и проявляющееся в деятельности и общении, обуславливая типичные для личности способы поведения.

Целеобразование, возникновение цели – центральный момент в процессе осуществления действия и главный механизм формирования новых действий человека; поиски, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания.

Целеполагание – признание законности (легитимизация) целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государств, придание им законодательного статуса, нормативных установок.

Цели обучения – сознательно определенные результаты, которых общество стремится достичь с помощью функционирования системы образования.

Цель воспитания – конечный результат формирования личности. На достижение законодательно закрепленных целей воспитания должны быть направлены все необходимые ресурсы общества при соответствующем контроле.

Цель высшего образования – развитие личности человека, его интеллектуальных способностей, нравственных качеств. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в сфере высшего образования.

Чувства – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. Чувства человека направлены на явления, имеющие стабильную мотивационную значимость, в отличие от ситуативных эмоций и аффектов. Формирование чувств – необходимое условие развития человека как личности. Они формируются по мере развития индивидуального сознания под влиянием

воспитательных воздействий семьи, школы, искусства и других общественных институтов.

Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленное отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоции выполняют следующие функции: отражательную (оценочную); побуждающую; подкрепляющую; переключающую; коммуникативную. Основные характеристики эмоций – направленность, обобщенность, предметность и интенсивность – выражают отношение к отражаемым явлениям.

Эргономика – наука, изучающая поведение человека, движение органов его тела во время выполнения работы с целью создания условий на рабочем месте, обеспечивающих удобство и комфорт, повышающих производительность, снижающих затраты энергии.

Эстетические чувства – это чувства, которые отражают и выражают отношение человека к различным фактам жизни и их отображению в искусстве как к чему-то прекрасному или безобразному, трагическому или комическому, возвышенному или пошлому, изящному или грубому. Эстетические чувства являются продуктом культурного развития человека, процесса формирования его сознания. Уровень развитости и содержательности этих чувств выступает как важный показатель социальной зрелости личности.

Этика – философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе; совокупность норм поведения.

Этнография – наука, изучающая этногенез, материальную и духовную культуру, особенности быта какого-нибудь народа.

Язык – система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности,

способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколению накопленной информации и хранения ее. Язык – материальная форма мышления. Исторически основой возникновения языка служит труд, совместная деятельность людей. «Я» существует и реализуется через язык.

Я-образ – образ себя, своей личности человека.

Я-система – совокупность различных «Я-образов» человека, включающая, например, «образ Я для себя», «образ Я для других» и зеркальный «образ Я».

Интернет-ресурсы для самоподготовки и подготовки к семинарским и практическим занятиям

<http://sibac.info>

<http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>

www.edu.ru

<http://www.mcko.ru/>

www.pedagogika-rao.ru/index.php?id=47

www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm

www.sp-jornal.ru

[www.rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/index.h](http://www.rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/index.htm)

tm

www.iovrao.ru/?c=61

www.kollegi.kz/load/14

www.livejournal.ru/communities/23

www.it-n.ru/board.aspx

www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/

...

www.oim.ru/reader@whichpage=2&mytip=1&word=

&...

www.khutorskoy.ru

<http://www.pedlib.ru/>

<http://www.nlr.ru/res/inv/guideseria/pedagogica/>

<http://elibrary.ru/defaultx.asp>

<http://www.eduhmao.ru/info/1/4382/>

<http://www.vestniknews.ru/>

www.gumer.info

www.koob.ru

www.diss.rsl.ru

<http://www.mailcleanerplus.com/profit/elbib/obrlib.p>

hp

Содержание

Введение.....	3
Модуль I. История развития педагогики высшего образования как науки и практики.....	12
Тема 1. Становление мировой высшей школы.....	12
Вопросы и задания по материалам Темы 1.....	67
Тема 2. Развитие отечественной педагогики высшей школы.....	68
Вопросы и задания по материалам Темы 2.....	101
Примерная тематика семинаров по Модулю I.....	101
Список литературы для подготовки к семинарским занятиям.....	102
Модуль II. Теоретические, методические и методологические проблемы педагогики высшей школы.....	103
Тема 3. Научный аппарат педагогики высшего образования.....	103
Вопросы и задания по материалам Темы 3.....	127
Тема 4. Методологические основы педагогики высшего образования.....	128
Вопросы и задания по материалам Темы 4.....	154
Тема 5. Особенности дидактики высшей школы: принципы и методы обучения.....	155
Вопросы и задания по материалам Темы 5.....	182
Примерная тематика семинаров по Модулю II.....	183
Список литературы для подготовки к семинарским занятиям.....	183
Модуль III. Концептуальные и технологические основы высшего образования.....	185
Тема 6. Стандартизация высшей школы: Федеральные государственные образовательные	

стандарты и основные образовательные программы.....	185
Вопросы и задания по материалам Темы 6	208
Тема 7. Особенности компетентностного подхода в современном высшем образовании	209
Вопросы и задания по материалам Темы 7	231
Тема 8. Педагогические технологии в высшей школе: традиции, современность, инновации	232
Вопросы и задания по материалам Темы 8	276
Тема 9. Инновационные педагогические технологии в современном высшем учебном заведении.....	277
Задания и вопросы по материалам Темы 9.....	286
Тема 10. Организация самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов.....	287
Задания и вопросы по материалам Темы 10	311
Примерная тематика семинаров по Модулю III....	312
Список литературы для подготовки к семинарским занятиям	312
Модуль IV. Педагогический процесс в высшей школе как уникальная форма единства, целостности, системности.....	313
Тема 11. Личность студента в педагогическом процессе.....	313
Вопросы и задания по материалам Темы 11	348
Тема 12. Современный вузовский педагог: личностные и профессионально значимые качества	349
Вопросы и задания по материалам Темы 12	373
Тема 13. Воспитание и воспитательная работа в высшем учебном заведении: развитие,	

становление, формирование личности студента.....	374
Вопросы и задания по материалам Темы 13.....	405
Тема 14. Кураторство в современном высшем учебном заведении.....	406
Вопросы и задания по материалам Темы 14.....	426
Тема 15. Тьюторство в педагогической деятельности высшей школы.....	427
Вопросы и задания по материалам Темы 15.....	442
Примерная тематика семинаров по Модулю IV.....	442
Список литературы для подготовки к семинарским занятиям.....	442
Модуль V. Новое образование и педагогическая инноватика: дистанционное обучение, корпоративное обучение, открытое образование.....	444
Тема 16. Новые образовательные реалии XX и XXI веков.....	444
Вопросы и задания по материалам Темы 16.....	479
Тема 17. Непрерывное образование: новый мир, новые задачи.....	480
Вопросы и задания по материалам Темы 17.....	497
Тема 18. Андрагогика и педагогика высшей школы.....	498
Вопросы и задания по материалам Темы 18.....	514
Тема 19. Педагогическая инноватика в высшей школе.....	515
Вопросы и задания по материалам Темы 19.....	534
Тема 20. Современный педагогический контроль в высшей школе.....	535
Вопросы и задания по материалам Темы 20.....	558
Примерная тематика семинаров по Модулю V.....	559

Список литературы для подготовки к семинарским занятиям	559
Списки дополнительной литературы для работы по всем темам курса и для подготовки к семинарским занятиям.....	560
Примерные варианты вопросов для самоподготовки к зачетам/экзаменам	562
Примерные варианты заданий	567
Примерные варианты видов/типов самостоятельных работ	569
Примерная тематика итоговых работ/магистерских диссертаций.....	571
Примерные варианты тестов	575
Глоссарий	581
Интернет-ресурсы для самоподготовки и подготовки к семинарским и практическим занятиям	613

Борис Рувимович Мандель

**Педагогика высшей школы:
история, проблематика, принципы**

Учебное пособие для обучающихся в магистратуре

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334–72–11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru