

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
**«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ И
РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ» (ТУСУР)**

Составитель Орлова В.В.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС

Уровень основной образовательной программы **магистратура**

Магистерские программы «Промышленная электроника и микропроцессорная техника»,
«Электронные приборы и устройства сбора, обработки и отображения информации»

Форма обучения Очная

Зачетные единицы 2

Томск 2016

Автономная некоммерческая образовательная организация
«Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании»
Система добровольной сертификации учебно-методических
и научных изданий в сфере общего образования

**СИСТЕМА ДОБРОВОЛЬНОЙ
СЕРТИФИКАЦИИ**

учебно-методических и научных изданий
в сфере общего образования

СЕРТИФИКАТ СООТВЕТСТВИЯ

№ РОСС RU.И1052.04ЖЖХ0 149

Зарегистрирован в реестре 21 января 2016 года

Действителен до 21 января 2021 года

Выдан

Орловой Вере Вениаминовне

Настоящий сертификат удостоверяет,
что идентифицированная надлежащим образом продукция
Лекционный курс по учебной дисциплине
«Педагогика и психология высшей школы»

соответствует требованиям методическим, педагогическим,
эргономическим, устанавливаемым в

НД МТБ РАО 3 – 2006. Часть III. Педагогико-эргономические требования
к средствам обучения, ГРНТИ – 65.09.00: Высшее профессиональное
образование. Педагогика высшей профессиональной школы

**Сертификат выдан Органом по сертификации учебно-методических
и научных изданий в сфере общего образования**

610035, г. Киров, ул. Калинина, д. 38 № РОСС RU.И1052.04ЖЖХ0

Адрес органа по сертификации

Номер Госреестра Госстандарта России

Руководитель Органа по сертификации  В.В. Утёмов

Адрес: 610002, г. Киров-2, а/я 1887 (АНОО «Межрегиональный ЦИТО»)

Телефон: +7 (8332) 57-15-09, +7 (8332) 49-94-89

E-mail: 5@covenok.ru

Содержание

1. Аннотация дисциплины	3
2. Тема 1. Предмет курса педагогика и психология высшего образования	4
3. Тема 2. Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе	11
4. Тема 3. Психология личности и проблема воспитания в высшей школе	30
5. Тема 4. Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе	51
6. Вопросы, темы докладов и рефератов для самостоятельной работы	63

Аннотация дисциплины

1. Цели и задачи дисциплины:

Цели:

- вооружение будущих специалистов знаниями закономерностей формирования и развития личности;
- помощь в овладении методами познания психологических особенностей;
- раскрытие сущности педагогического процесса;
- освоение основ организации деятельности в различных условиях.

Кроме того, студент имеет возможность применить усвоенную в ходе изучения курса теоретическую информацию в практической деятельности для правильной организации саморазвития, обучения и взаимодействия с людьми.

Задачи дисциплины:

- овладение понятийным аппаратом, описывающим познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную и регуляторную сферы психического, проблемы личности, мышления, общения и деятельности, образования и саморазвития;
- формирование у студентов системы знаний о природе психики, сущности сознания; об основных механизмах психической регуляции поведения; об основных методах психолого-педагогического изучения личности; о целях, задачах и методах современного образовательного процесса;
- формирование навыков и приемов самооценки собственных психических свойств и состояний;
- приобретение опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций, организации профессионального общения и взаимодействия, принятия индивидуальных и совместных решений, рефлексии и развития деятельности;
- вооружение студентов знаниями о необходимых предпосылках и комфортных социально-психологических условиях для продуктивной жизнедеятельности, раскрытия их творческого потенциала.

2. Место дисциплины в структуре ООП: Дисциплина относится к базовому блоку общенаучного цикла дисциплин специализированной подготовки магистров (Б1.Б.6).

Достижение конечных результатов в изучении курса должно базироваться на знаниях студентов, полученных по социально-гуманитарным дисциплинам без дублирования их содержания. Наиболее значимым для них является изучение и усвоение разделов и тем, направленных на изучение психологии личности и коллектива, психологии деятельности.

В курсе «Педагогика высшей школы» реализуются межпредметные связи со следующими дисциплинами: философия, введение в специальность, психология и педагогика.

2. Требования к результатам освоения дисциплины:

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих **компетенций**:

- *способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере (ОК-1);*
- *готовность к активному общению с коллегами в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности (ОК-3);*
- *способность понимать основные проблемы в своей предметной области, выбирать методы и средства их решения (ОПК-1);*
- *способность демонстрировать навыки работы в коллективе, порождать новые идеи (ОПК-3);*
- *способность проводить лабораторные и практические занятия со студентами, руководить курсовым проектированием и выполнением выпускных квалификационных*

работ бакалавров (ПК-18);

- способность овладевать навыками разработки учебно-методических материалов для студентов по отдельным видам учебных занятий (ПК-19).

В результате изучения дисциплины студент должен:

Иметь представление:

- о предмете, объекте и методах педагогики, о месте педагогика в системе наук и их основных отраслях;
- о сущности сознания, его взаимосвязи с бессознательным, о роли сознания и бессознательного в регуляции поведения;
- о роли сознания и самосознания в поведении, общении и деятельности людей, формировании личности;
- об особенностях современного этапа развития общества, природе возникновения социальных общностей и групп.

Знать:

- основные категории и понятия педагогической науки;
- природу психики, основные функции психики и их физиологические механизмы, ориентироваться в современных проблемах психологической науки;
- соотношение природных и социальных факторов в становлении психики;
- роль и значение психических процессов, состояний, образований, а также бессознательных механизмов в поведении человека;
- соотношение наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании;
- основы социальной психологии, психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп;
- динамику протекания основных социально-психологических процессов в коллективе;
- основные закономерности, принципы, формы, средства и методы педагогической деятельности;
- объективные связи обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме.

Уметь:

- применять формы и методы психологического воздействия для повышения эффективности профессионального взаимодействия и совместной деятельности;
- с учетом психологических закономерностей проводить различные занятия и воспитательные мероприятия;
- давать психологическую характеристику личности (ее темперамента, способностей);
- интерпретировать собственное психическое состояние;
- владеть простейшими приемами психической саморегуляции.

Владеть:

- понятийно-категориальным аппаратом педагогической науки, инструментарием психолого-педагогического анализа и проектирования;
- системой знаний о сфере образования, сущности, образовательных процессов;
- современными образовательными технологиями, способами организации учебно-познавательной деятельности, формами и методами контроля качества образования.

ТЕМА 1 ПРЕДМЕТ КУРСА ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (2 часа)

Педагогика - это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим.

Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие и становление человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества и воспитателя. Например, таким явлением действительности является образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологии его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников.

Исходя из такого определения объекта и предмета, можно сделать вывод, что педагогика - это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Цель педагогической науки - выявить закономерности и найти наиболее оптимальные методы становления человека, его воспитания, обучения и образования.

Функции педагогической науки. Прежде всего, это:

1. Теоретическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:
 - описательном, объяснительном;
 - диагностическом;
 - прогностическом.
2. Технологическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:
 - проективном;
 - преобразовательном;
 - рефлексивном.

Задачи педагогики:

1. Вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными системами.
2. Изучение и обобщение практики и опыта педагогической деятельности.
3. Прогнозирование образования - педагогическая футурология.
4. Внедрение результатов исследования в практику.

Вопросы, стоящие перед педагогикой как наукой:

1. Вопрос о целеполагании. Зачем, для чего учить, воспитывать?
2. Вопрос о содержании воспитания обучения. Чему учить, воспитывать?
3. Методы и технологии работы учителя. Как учить, воспитывать?

Основные педагогические понятия принято называть педагогическими категориями.

Рассмотрим некоторые из них.

Смирнов С.А. определяет **воспитание** как процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей. **Воспитание** - это исторически определённый способ социокультурного воспроизводства человека, представляющего собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого.

Обучение - это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности, развитие умственных способностей и познавательных интересов.

Образование (по Бабанскому Ю.К.) - это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений, навыков и формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Формирование - процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экономических, идеологических, социальных, психологических и т.д. (воспитание - не единственный фактор формирования личности).

Развитие - реализация имманентных, внутренне присущих задатков, свойств человека.

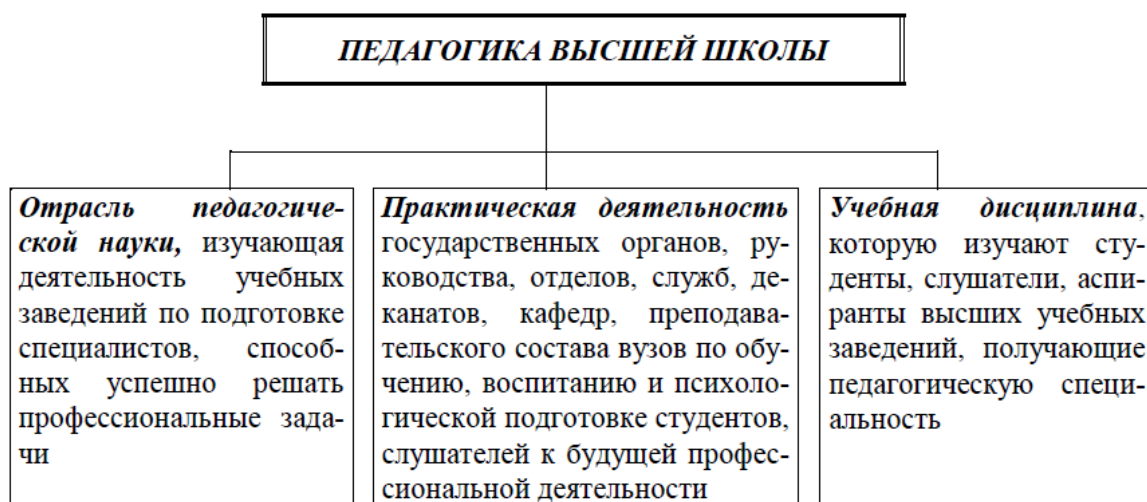
Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей своей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества.

Педагогическая деятельность - это профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся и взаимодействия с ними решаются задачи обучения, воспитания, образования (А. Маркова).



Педагогическое взаимодействие - это преднамеренные контакты, общение педагога с ребенком, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка.

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается отдельно от других наук о человеке. История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Идеи образования и воспитания отражались в религиозных догматах, законодательных уложениях, литературных произведениях прошлого. По мере расширения научных знаний наступил период дифференцирования наук, оформление педагогики в самостоятельную отрасль. Затем - внутринаучная дифференциация, и оформление множества самостоятельных педагогических наук, образование их систем. Затем, как свидетельствует науковедение, наступает период межнаучного синтеза. И действительно, самые интересные открытия происходят на стыке наук. Педагогика постоянно развивается, идет накопление знаний, опыта, поэтому мы говорим о системе педагогических наук.



**Рис. 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Современная педагогическая система наук о воспитании:

1. Фундамент - философия и история образования.
2. Общая педагогика:
 - теоретические основы;
 - дидактика;
 - теория воспитания;
 - школоведение;
3. Возрастная педагогика:
 - дошкольная;
 - школьная;
 - профессионально-техническая;
 - педагогика высшей школы;
4. Социальная педагогика:
 - семейная педагогика;

- перевоспитание правонарушителей (исправительно-трудовая);
 - музейная педагогика;
 - театральная педагогика и т.д.
5. Специальная педагогика:
 - сурдопедагогика;
 - тифлопедагогика;
 - олигофренопедагогика.
 6. Методика преподавания предмета.
 7. Производственная педагогика (повышение квалификации, переквалификация).
 8. Военная педагогика.
 9. Педагогика третьего возраста.

Межнаучные связи педагогики:

1. С психологией: общий объект изучения - это процессы развития и формирования личности. Психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности, организацией ее деятельности в этом контексте. Мостом между двумя науками выступили педагогическая и возрастная психология, психология управления педагогическими системами.
2. Будучи наукой о жизнедеятельности целостного организма, физиология связана с педагогикой. Особенно важны для понимания механизмы управления физическим и психическим развитием, обусловленные высшей нервной деятельностью.
3. Многообразны связи с социологией. Результаты социологических исследований помогают оценивать педагогические явления (например, в числе отсеивающихся школьников, т.е. недобирающих образование, оказываются чаще представители мужского пола).
4. В философии наука о воспитании находит прежде всего опорные методологические положения.
5. История, география, литература, человек, сфера его обитания - все интересует педагога.
6. Связи с кибернетикой, компьютеризация педагогики (эффективное управление, обучающие программы).
7. С медициной (например, лечебная педагогика - наука об обучении и воспитании хворающих школьников).

Педагогика является важнейшей в системе наук, связанных с развитием и становлением человека как личности. Ибо такое становление практически невозможно без воспитания как целенаправленного процесса взаимодействия с ребёнком, передачи ему социального опыта.

К.Д. Ушинский, размышляя о сущности педагогики как науки, пишет: "Педагогика - не наука, а искусство - наиболее обширно, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и наклона, и как искусство же оно стремится к идеалу, которого вечно пытаются достичь и который никогда полностью недоступен: к идеалу совершенного человека. Способствовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением среди воспитателей тех самых разных антропологических знаний, на которых оно основывается". И далее продолжает: "Мы не говорим педагогам - делайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы психических явлений, которыми вы хотите управлять, и делайте, руководствуясь этими законами и теми обстоятельствами,

в которых вы хотите их применить. Не только эти обстоятельства без края разнообразны, но и сами нравы воспитанников не похожи друг на друга. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитуемых индивидуумов вызывать какие-либо общие воспитательные рецепты?".

Основные документы, регламентирующие педагогический процесс и деятельность преподавателей в вузах включают Федеральные Законы Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др; Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации(дополнительно к основной специальности профессиональной подготовки в вузе) и другие документы (рис.2).

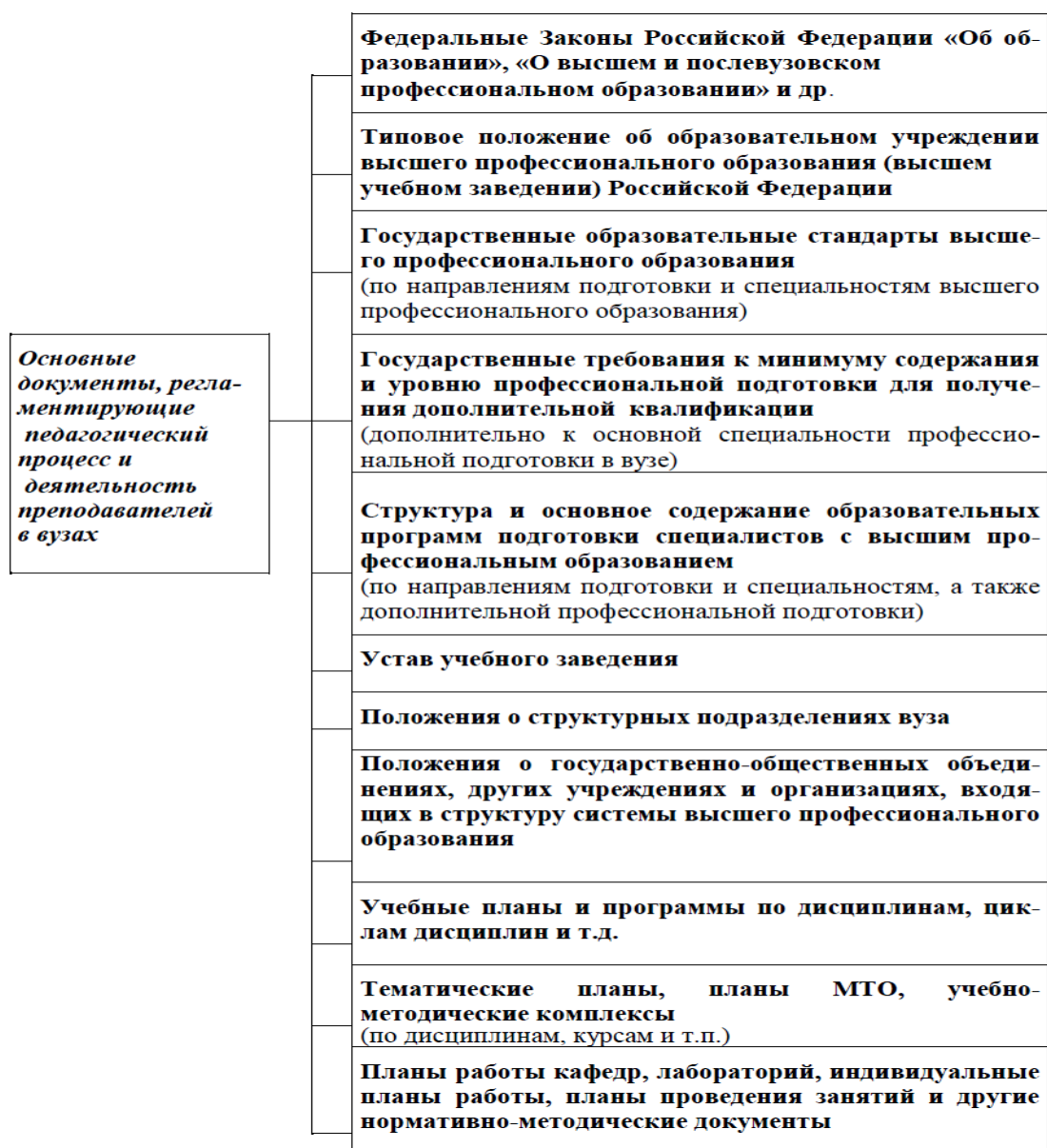


Рис. 2 **ОСНОВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

Перспективы развития высшего образования в России напрямую зависят от следующих основных факторов.

1. Государственной политики в области образования вообще и высшего образования, в частности. Она должна быть направлена на опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами или отраслями народного хозяйства.
2. Сформированности общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области.
3. Реального формирования рыночных отношений в стране и, как следствие, становления рынка образовательных услуг и сопутствующей ему конкуренции. При этом высшая школа не должна оставаться «один на один» с рынком; для нее во всех странах создаются льготное налогообложение, система госдотаций, условия для стимулирования частных пожертвований и капитальных вложений.
4. Наличия научной концепции развития высшего образования, широкого развертывания научных работ в области экономики, "...социологии, психологии и педагогики высшего образования.
5. Формирования объективной и авторитетной службы общественного контроля за деятельностью вузов, наличия четких критериев их рейтинговой оценки.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (4 часа)

Понятие «деятельность» психология заимствовала из философии. Самое широкое философское определение деятельности — это способ существовать для человека и общества в целом. Если попытаться уточнить специфику собственно человеческого способа существования, то она состоит в активном отношении человека к миру, направленном на его целесообразное изменение и преобразование. Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. Субстанциональный характер деятельности делает ее сопоставимой по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности «субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе.

В этом смысле человек как бы наследует субстанциональность у самой природы [Батищев Г. С. — 1969. — С. 89].

Такие сложные рассуждения понадобились нам для того, чтобы предупредить от упрощенного понимания деятельности как некоторого «делания» чего-то, как простой совокупности отдельных действий или движений. Разумеется излагаемая здесь интерпретация деятельности, берущая начало в немецкой классической философии, не является единственно возможной или абсолютно общепринятой. Но именно на таком понимании деятельности строились концепции в отечественной психологии, которые превращали это понятие в объяснительный принцип или делали его главным объектом изучения.

Главная характеристика деятельности — ее меткость. Под предметом имеется в виду не просто объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним.

Другая характеристика деятельности — ее социальная, общественно-историческая природа. Деятельность всегда носит опосредствованный характер, в качестве средств выступают орудия, материальные предметы, знаки. Деятельность всегда носит продуктивный характер, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. п. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.).

На конкретно-научном — психологическом — уровне под деятельностью имеется в виду совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением. При этом именно деятельность несет в себе те внутренние противоречия и трансформации, которые порождают человеческую психику, выступающую, в свою очередь, в качестве условия осуществления деятельности. Иногда образно говорят, что психика является органом деятельности, моментом ее движения. Деятельность есть форма связи субъекта с миром. Она включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира (распредмечивание). Деятельность является первичной по отношению как к субъекту, так и предмету деятельности. И субъект, и объект как бы «обособляются» в процессе деятельности,

выделяются из нее. Главный канал развития субъекта — интериоризация — перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план. Исполнительные механизмы деятельности, направляемые исходным образом ситуации, испытывают на себе сопротивление внешней реальности в силу неполноты или неадекватности ориентирующего образа. Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя.

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная "...деятельность. В этой характеристике отражена обусловленность процесса деятельности внешним миром (материальным или идеальным) и направленность развития самой деятельности и ее субъекта на освоение все новых предметов, на включение все большей части мира в деятельностные отношения. Другая характеристика деятельности — ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т. д.). Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности. Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход. "...Деятельность во всех случаях представляет собой акт, инициируемый субъектом, а не запускаемый внешним воздействием. Поэтому деятельность — не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек. Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.).

Психологическая структура деятельности и «деятельностная» трактовка психики. Интересы психологического анализа деятельности требуют выделения в ней таких составляющих, которые позволили бы "...описать разные уровни психологической регуляции, обнаружить их взаимосвязи и взаимопереходы. А. Н. Леонтьев выделяет в деятельности следующие структурные компоненты.

1. Собственно деятельность (или особенная деятельность) — это система действий, отвечающих определенному мотиву. Под мотивом в этой концепции имеется в виду предмет потребности, побуждающей деятельность; достижение мотива приводит к удовлетворению потребности. Потребность, не нашедшая своего предмета, способна породить только поисковые действия. Мотив не всегда осознается субъектом или может осознаваться ложно. Мотив — это главное, что отличает одну деятельность от другой,

определяет ее специфическое качество. Он может быть как материальным, так и существующим только в воображении; но он всегда должен быть, ибо деятельности без мотива не бывает.

2. Отдельные действия как составляющие деятельность. Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т. е. цели. Если мотив "...отвечает на вопрос, ради чего осуществляется деятельность, то цель отвечает на вопрос, что должно быть получено в ходе конкретного акта. Можно несколько условно сказать, что конечная цель и есть мотив деятельности, но при этом не обязательно четко осознаваемый. Если мотивы присущи и животным, то цели как сознательно планируемые промежуточные результаты деятельности существуют только у человека. Они возникают исторически с появлением орудий труда и совместной деятельности. Действие по изготовлению орудия не удовлетворяет само по себе пищевую потребность первобытного человека, которая побуждает деятельность по изготовлению этого орудия. Для удовлетворения эстетического мотива при созерцании картины в музее человек должен совершить целый ряд действий по перемещению в пространстве, покупке билета в музей и т. п. Но истинным мотивом, то есть тем, ради чего человек идет в музей, возможно является вовсе не удовлетворение эстетической потребности, а желанием увидеть там любимого человека или удовлетворить свое тщеславие. Впрочем, мотив не обязательно должен быть один. Обычно деятельность полимотивирована, но, как правило, в иерархической организации мотивов можно выделить один, главный, который окрашивает всю деятельность и придает ей определенный смысл. Один и тот же мотив может быть достигнут с помощью различных действий — можно пойти в музей, а можно купить картину или заказать ее художнику; билет в музей можно купить, украсть или подделать и т. д. Но характер мотива накладывает ограничения на выбор возможных целей так, чтобы они не противоречили подлинному..(ведущему) мотиву деятельности. Если альтруистический мотив побуждает нас передать деньги в благотворительный фонд, то вряд ли мы получим удовлетворение от этого поступка, если предназначенные для этого деньги отберем у бедного человека.

Итак, мотив побуждает деятельность, а цель направляет ее. Процесс целеобразования (становления мотивов в целях) не осуществляется автоматически — это сложный творческий процесс, зависящий от умений, знаний и способностей человека, его индивидуальных и личностных особенностей, объективных условий протекания деятельности и т. п.

3. Операция, или способ осуществления действий. Операционный состав действий определяется прежде всего (но не исключительно) условиями его выполнения. Так, если для удовлетворения пищевого мотива нам необходимо попасть в ресторан, предварительно осуществив действие перемещения в пространстве, то это можно сделать разными способами — прийти пешком, приехать на автомобиле или общественным транспортом, приплыть на лодке, — все зависит от конкретных условий, расстояния, наличия денег для оплаты транспортных услуг, состояния здоровья, лимита времени и т. д. Цель, заданная в определенных условиях, называется задачей. Выбирая средства и способы действия, человек решает определенную задачу.

Цель так же ограничивает выбор способов действия, средств и операций, как мотив ограничивает зону выбора целей (не всегда цель оправдывает средства), но в границах этой зоны выбор средств определяется условиями. Действия могут превращаться в операции, когда они автоматизируются и перестают контролироваться сознанием. Так, при изучении иностранного языка взрослым человеком освоение произношения отдельных звуков выступает в качестве особого действия и отвечает самостоятельной цели, например, правильно произнести носовое Н по-французски. Но после освоения этого действия, оно теряет самостоятельную ценность и превращается в средство произнесения слов и передачи мысли. На уровне сознания в этом случае контролируется содержание речи, а звуковой состав регулируется подсознательно. Но при необходимости

такая операция может вновь стать объектом сознательного контроля, например, если в ней обнаруживаются дефекты, которые необходимо исправить. Не только действия могут превращаться в операции и наоборот, но и деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и превратиться в действие; или действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и превратиться в особую деятельность.

Так, человек, решивший заняться фотографией, чтобы запечатлеть некоторое событие, может сместить свой интерес на сам процесс фотографирования как художественную деятельность — выбор ракурсов, цветовых тонов, композицию. В этом случае процесс фотографирования приобретает самостоятельный мотив и становится привлекательным сам по себе, а не только как условие достижения другого мотива (запечатление некоторого события). Примером утраты самостоятельного мотива может служить деятельность говорения на иностранном языке, выступающая как привлекательная сама по себе в период обучения языку. Когда, освоив язык мы переходим к его использованию для общения, установления деловых контактов и т. д., то говорение превращается в действие, подчиненное совсем другим мотивам. Эти феномены носят название «сдвига мотива на цель». Такого рода процессы не являются исключением — они составляют живую динамику деятельности, служат источником ее обогащения и развития. В деятельности появляются все новые мотивы, цели, средства и даже потребности.

Важнейшим положением психологической теории деятельности является утверждение об общности строения деятельности внешней, материальной и деятельности внутренней, психической, осуществляемой в идеальном плане. Оно вытекает из уже отмеченного представления о формировании внутренней деятельности из внешней. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего, язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности. В результате возникает особая форма психического отражения «сознание» — «совместное знание», которое не сводится просто к последовательности внутренних деятельностей или действий.

.И во внешней, и во внутренней деятельности наряду с временной организацией — преемственностью, последовательностью актов, существует и особый план, который придает единство и целостность любой деятельности, это план образа — одномоментного отражения исходных условий, хода деятельности и ее ожидаемого результата. Поэтому существуют два плана сознания — сознание как внутренняя деятельность и сознание как отражение (образ). Можно сказать, что сознание-образ и сознание-деятельность суть две формы бытия психики, два аспекта ее существования, которые будучи взаимосвязаны, в то же время качественно не сводимы друг к другу. В деятельности осуществляются их взаимопереходы и развитие.

Тесная связь, взаимопереходы образа и деятельности выдвигают на первое место (в качестве наиболее существенных) амодальные характеристики образа, несущие его предметное содержание на «языке» тех деятельностей, которые с ним могут быть

осуществлены. Образ не субстанционален, он не представляет собой некоторой вещи. Поскольку образ неотделим от деятельности, то нет и какого-либо «склада» образов в нашей долговременной памяти. Не будучи включенным в деятельность, образ не существует как психологическое явление. "...Деятельностное понимание природы образов исключает возможность их самоактивности или непосредственного взаимодействия друг с другом [Талызина Н. Ф. — 1984]. Любая коррекция и обогащение образов возможны только на основе их включения в процессы деятельности. С другой стороны, сами образы могут стать предметом специальной деятельности, направленной на их видоизменение и преобразование.

Учение как деятельность

П. Я. Гальперин предпринял хотя и не бесспорную, но очень интересную попытку истолкования произвольного внимания как деятельности идеального контроля. Было успешно осуществлено «экспериментальное формирование внимания» у учащихся методом, который будет описан в следующем параграфе [Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. — 1974]

Результаты психологических исследований различных познавательных функций и закономерностей их развития в онтогенезе позволили сделать многочисленные рекомендации по повышению эффективности учебного процесса как в средней, так и в высшей школе. Однако основное значение имеют результаты изучения не отдельных психических процессов, а синтетической учебной деятельности, в которой объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. В этом огромная заслуга деятельностного подхода, пришедшего на смену подходу функциональному и обеспечившего средства для анализа целостных «единиц жизни, опосредованных психическим отражением.

Развивая идеи Д. Б. Эльконина, оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. Хотя он создавал ее на материале обучения школьников, она представляет теоретический интерес и для высшей школы. В. В. Давыдов утверждает [1986], что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, поскольку человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, которые, в свою очередь определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Этот вывод следует, по мнению автора концепции, из того, что в учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Такое движение мысли требует выделения исходной «клеточки», из которой логически может быть выведено все многообразие частных особенностей и проявлений данного предмета [Давыдов В. В. — 1986]

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. На основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения могут строиться лишь формальные действия без понимания содержательной стороны

деятельности. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) не сформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

Содержательный анализ учебной деятельности студентов дан в коллективной монографии сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ. По определению И. И. Ильева деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Используя терминологию предыдущего параграфа, можно сказать, что предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяются как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильев относит: а) действия уяснения содержания учебного материала; б) действия обработки учебного материала.

Конкретный состав этих действий на втором уровне будет зависеть оттого, сообщаются ли содержание знания преподавателем в явной форме (письменно или устно), выводится ли это содержание из общих знаний, также полученных от преподавателя, или подлежащее уяснению знание добывается путем самостоятельного поиска. Действия и операции второго уровня, обеспечивающие обработку учебного материала, могут состоять в заучивании, выполнении упражнений, поэтапной отработке и интериоризации.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации).

Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это невозможно сделать без некоторого объема знаний психологического и логико-методологического характера, в том числе знания о самой учебной деятельности, а также знания обобщенных характеристик предмета, подлежащего усвоению. Дать эти знания можно в специальном курсе, дополняя и иллюстрируя их в ходе преподавания конкретных дисциплин.

Как показали исследования О. Е. Мальской на первокурсниках, ..при стихийном формировании учебной деятельности они слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. До 70% студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания.

Значительные результаты в исследовании и формировании учебной деятельности были получены в работах В. Я. Ляудис. Она считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами.

..Совместная учебная деятельность — это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех

участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Из всех ситуаций совместной учебной деятельности центральное место В.Я.Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения». Именно СПД обеспечивает мощную активизацию процессов целе- и смыслообразования, являющихся главным условием успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участников процесса учения — как студентов, так и преподавателей. Показатели качества знаний, полученных в условиях СПД (включая параметры, которые будут описаны в следующем параграфе), оказались выше, чем при всех других формах организации индивидуальной или совместной учебной деятельности.

Психолого-педагогические действия, направленные на повышение успеваемости студентов

Зная эти возможные действия, куратор всегда сможет выделить те из них, которые нужны ему для решения конкретной задачи, возникшей в практике работы со студентами.

На I курсе перед преподавателем стоит нелегкая задача - построить учебный и воспитательный процесс, ориентируясь на разные возможности, разные индивидуальные качества студентов. Преподаватель в начале года не знает этих индивидуальных особенностей студентов. Затрудняет это познание и то, что на I курсе группы студентов довольно большие и ориентировка кураторов в их возможностях и способностях обычно идет довольно медленно - по мере выполнения студентами контрольных заданий, выступлений на семинарах и т.д., поэтому только к концу года преподаватель может составить какое-то представление о мотивах студентов. Ускорить это познание призван индивидуальный подход. Уже в самом начале учебного года среди студентов целесообразно провести соответствующие психологические тесты, опросники, анкеты, с помощью которых можно получить информацию о мотивах деятельности студентов, особенностях их направленности, а также выделить категории лиц, которым учиться не интересно и которым учиться очень хочется, хотя и трудно. Конечно, такая экспресс-информация должна непрерывно дополняться, уточняться и конкретизироваться на протяжении учебного года. В целях выявления личностных особенностей студентов и ускорения их адаптации в своей студенческой группе полезно проведение социально-психологического тренинга (см. приложение).

На основе знания и учета индивидуальных личностных особенностей студентов куратор выбирает и осуществляет требуемые психолого-педагогические воздействия в каждом конкретном случае:

1. Беседы, направленные на снятие у части студентов состояний неуверенности, повышенного беспокойства. В ходе изучения студентов выясняется, что некоторые из них начинают переживать ситуацию провала экзамена еще задолго до сессии. Причем такие состояния нередко возникают и у ответственных, много работающих, по отзывам преподавателей, студентов. Тревожные мысли о возможном провале возникают у них в самых различных ситуациях. Такие состояния отвлекают от учебы, мешают собраться, сосредоточиться, лишают студентов уверенности в себе, в своих возможностях. Такие беседы следует проводить задолго до сессии.

2. Поощрение, подбадривание в ситуации экзаменов студентов с высокой неуверенностью в себе, снятие перед экзаменом состояния страха, который снижает их

возможности, сковывает память, мышление; перед экзаменами таких студентов надо поощрить, вселить уверенность в своих силах. У ряда слабоуспевающих студентов в ситуации экзамена наблюдается ухудшение внимания, памяти, мышления (таких студентов можно выявлять по данным самооенок), их возможности резко снижаются, знания забываются. Преподаватели оценивают таких обучающихся прежде всего по результатам их деятельности, не учитывая их состояние. По этой причине бывают низкие оценки в действительности способных студентов.

3. Беседы, направленные на преодоление излишней уверенности в себе (понижение уровня самооценки). В среде средних и даже слабых студентов есть категория лиц, явно переоценивающих свои возможности. У них нет ни выраженных сильных сторон, ни выраженного интереса к учебе. В процессе общения с ними куратору необходимо попытаться сформировать у них здоровую озабоченность перед предстоящей сессией, критичность по отношению к собственным возможностям, проиллюстрировать на ситуациях их учебной деятельности отсутствие у них оснований для высокой самооценки и чувства успокоенности.

4. Информирование контингента первокурсников о том, что именно в начальном году обучения от них требуется максимальное сосредоточение на учебе, систематичность в занятиях.

5. Использование для снятия состояния утомления и повышения работоспособности методики аутогенной тренировки. Сначала студентам рассказывают о тех возможностях, которые предоставляет аутогенная тренировка для снятия состояния утомления, повышения умственной работоспособности. Затем комплектуется группа студентов, желающих овладеть методом. Для сеанса может использоваться магнитофонная запись текста со специальным музыкальным сопровождением, усиливающим действие словесных формулировок. Под влиянием текста и музыки у студентов происходит мышечная релаксация, в результате которой восстанавливаются нервнопсихические силы, повышается способность к восприятию учебной информации. Может повышаться и способность к саморегуляции, в результате которой более эффективным становится самовоспитание, формирование у себя волевых качеств. Сеансы аутогенной тренировки должны осуществляться специалистом-психологом (сотрудником психологической службы вуза).

6. Работа с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения. Такие студенты (не обязательно с низкими способностями, нередко просто запустившие учебу, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к преподавателям или товарищам по группе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешают боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости. Таким студентам самим не избавиться от привычки к пассивному поведению. Оно укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь куратора.

7. Совет ряду студентов отказаться от посторонних увлечений перед сессией. В ходе индивидуальной работы выясняется, что у некоторых слабых и средних студентов непомерно велики затраты времени на общение с друзьями и занятия, далекие от учебы.

8. Совет некоторым студентам преодолевать у себя такие отрицательные качества, как нерегулярность занятий, разбросанность интересов.

9. Информирование студентов младших курсов о том, что в их среде, возможно, есть лица, которые на начальных этапах обучения могут учиться удовлетворительно или даже

плохо, но у которых, тем не менее, имеются специальные способности, проявляющиеся на старших курсах. Эти студенты могут отличаться пассивностью, отсутствием интереса к неспециальным предметам, но могут обладать ярко выраженными специальными способностями. В процессе работы с такими студентами куратору необходимо:

а) помочь проявиться их сильным сторонам (можно, в частности, давать конкретные поручения, при выполнении которых проявились бы соответствующие способности студентов и на этой основе изменилось бы отношение к ним внутри группы, повысился их статус среди сокурсников);

б) провести серию бесед с целью убеждения этих студентов в необходимости более заинтересованно относиться к приобретению знаний на младших курсах (с точки зрения требований будущей специальности);

в) осуществлять систематический контроль за распределением этими студентами своего свободного времени.

10. Введение слабого студента в коллектив группы, налаживание контакта с товарищами по учебе. По целому ряду причин некоторые слабые студенты оказываются изолированными от сокурсников, что уводит их в сторону от группы (а значит, и от учебы). Друзья у них оказываются вне группы, поэтому повлиять на них через группу довольно сложно. В целях налаживания связей таких студентов с коллегами по учебе куратору необходимо подобрать для них такие поручения, в которых могли бы проявиться их специальные способности (малоочевидные для членов группы). Это повысит авторитет слабых студентов и укрепит их связь с товарищами по группе.

11. Информирование студентов о целесообразности их объединения в микрогруппы для самостоятельной работы над учебным материалом (объединение должно осуществляться на базе взаимного тяготения студентов друг к другу). Такое мышление в микрогруппах активизирует мышление, пробуждает интерес студентов к изучаемому предмету и улучшает его усвоение.

12. Работа по накоплению в вузе профиограмм тех специальностей, по которым готовит данный вуз. В ходе индивидуальной беседы студенты отмечают, что при выборе вуза или специальности они остро ощущают недостаток соответствующей информации, что влечет за собой ошибочный выбор вуза, отсутствие интереса к специальности и как результат этого - последующий отсев. Перевоспитание таких неверно выбравших специальность студентов часто не приносит успеха - направленность человека изменить далеко не просто. В связи с этим возникает задача улучшения информирования абитуриентов о будущей профессии. Составление профиограмм целесообразно поручать сотрудникам профилирующих кафедр, наиболее осведомленным об особенностях и специфике той или иной специальности.

13. Оказание помощи в профессиональном самоопределении студентов, осуществление психологической коррекции личности студента при компромиссном выборе профессии (процедура работы описана в приложении).

14. Информирование студентов о рациональных приемах организации учебной деятельности, ряд рекомендаций студентам приведен в приложении.

15. Осуществление организующей функции по сплочению коллектива курируемой студенческой группы, изучение структуры межличностных отношений и

психологического климата в студенческой группе.

16. Обеспечить тесное взаимодействие с теми преподавателями, которые ведут лекционные и практические занятия в курируемой группе, с целью снизить такие недостатки учебного процесса, как излишне быстрый темп изложения учебного материала на некоторых лекциях, недостаточная его конкретность, малое число примеров и т.д. В связи с этим преподавателям могут быть даны советы снизить темп изложения нового материала, осуществлять поиск более эффективных форм чтения лекций, конкретизировать материал, увеличить число примеров и т.д. Практическая работа по изучению студентов и управлению ими должна осуществляться совместно с преподавателем, который ведет практические занятия по предмету, дающему на I курсе наибольший отсев.

К индивидуальной работе с ними студенты отнеслись с большим интересом, сами искали встречи с ее организаторами. Привлекали сам факт проявления внимания к их личности, стремление вникнуть в их трудности, помочь им решить возникающие проблемы, а также то, что все советы и рекомендации давались на базе фактических сведений о личности, к тому же достаточно аргументированно.

Индивидуальный подход, таким образом, является высокодейственным средством **повышения успеваемости** и предупреждения отсева студентов.

Для повышения успеваемости и предотвращения отсева необходимы не только методы изучения личности, но и методы стимулирования мыслительной активности студентов, способствующие лучшему усвоению учебной информации. Без интеллектуальной активности невозможно полноценное усвоение материала, да и способности слабых и средних студентов часто не развиты оттого, что их не побуждают к энергичной интеллектуальной деятельности.

Для стимулирования интеллектуальной активности может применяться целенаправленно организованное общение, ставящее студента в такую активную позицию. Приведем пример процедуры организации активного учебного общения.

Организованы группы по 8 человек.

Суть метода состоит в том, что из учебной программы по высшей математике выделяются основные понятия, каждое из которых отождествляется со студентом. При этом важно добиться, чтобы студент как можно полнее идентифицировал себя с данным понятием, как бы играл его роль. Представив в основных чертах суть своих понятий, студенты задают друг другу вопросы по поводу их смысла.

Все общение направляется специальными вопросами. Организованное таким образом общение было направлено, во-первых, на активизацию усвоения сложных учебных понятий и, во-вторых, на активизацию установления внутри- и межпредметных связей.

В проведении этой работы можно обозначить следующее:

1. Выделение преподавателем основных понятий. Например, из начального раздела программы называются следующие понятия: определитель, система трех линейных уравнений с тремя неизвестными, матрица, вектор, скалярное произведение векторов, векторное произведение векторов, смешанное произведение векторов.

2. Распределение понятий между студентами с учетом их желания. Студентов, выбравших себе определенное понятие, просят "освежить" в памяти сведения о нем к следующему занятию.

3. Информация членов группы о сути выбранных ими понятий, причем в той последовательности, в какой они изучаются по программе. При этом каждый студент сообщает членам группы об основных чертах выбранного им понятия, выделяет в нем главное.

4. Общение между членами группы по поводу данных понятий, направленное на: а) устранение неясностей в их сути;

б) установление внутри- и межпредметных связей понятий.

Взаимодействие направляется специальными вопросами.

Сначала с целью устранения неясностей вопросы информирующему о понятии задают члены группы. Ответив на них, он сам начинает спрашивать, выясняя, насколько суть его понятия усвоена членами группы. Объем информации исключает пассивность, каждому студенту могут задать вопрос с тем, чтобы он продемонстрировал свое умение рассуждать и устанавливать логические связи.

После уяснения сути понятий студентам ставятся уже специальные вопросы (на раскрытие внутрипредметных связей; на уяснение порядка следования понятий, тех ассоциаций, которые они вызывают; возможных составляющих этих понятий и др.).

Вопросы, направленные на выяснение порядка следования понятий:

Почему ваше понятие занимает именно это место во временной цепи? Почему оно вводится по программе раньше (позже) других рассматриваемых здесь понятий? Возможен ли принципиально иной порядок его следования по программе? Если возможен, то какой? Уже эти простейшие вопросы подталкивают студентов к размышлению, они начинают строить предположения. Иногда эта временная связь достаточно понятна (без знания определителя нельзя изучать, например, матрицы, поэтому первая категория рассматривается по программе раньше).

Вопросы, направленные на выяснение содержательных связей понятий: каковы связи вашего понятия со всеми обсуждаемыми здесь? (Например, какова связь матрицы с определителем?) Перечислите, раскройте эти связи. Если ваше понятие объединить с понятием, например, этого члена группы, какое новое понятие получится? (Ответить должны оба студента.) Перечислите, с какими понятиями родственно ваше понятие, от каких отлично. Какова область применения вашего понятия? Назовите любые приходящие вам в голову ассоциации и аналогии рассматриваемого вами понятия с другими категориями. Не бойтесь неожиданных умозаключений. Учитывая специфику предмета или отдельных его разделов, метод можно модифицировать. В отзывах относительно метода студенты указывают, что он дает то, чего не могут дать лекции и практические занятия (ставит их в ситуацию, требующую проявления активности, обогащает информационную среду в процессе интенсивного общения, активизирует мышление, вырабатывает навык оперирования соотношениями понятий).

Для того чтобы успешно применить описанный метод активизации мышления, следует ориентироваться прежде всего на студентов с выраженным мотивом к

преодолению трудностей.

Именно сочетание индивидуального подхода, обеспечивающего раннюю диагностику высокомотивированных студентов, с активно формирующим методом - наиболее перспективное средство повышения успеваемости и предотвращения отсева студентов. Благоприятный или неблагоприятный социально-психологический климат в группе, наличие или отсутствие в ней лидера - важнейшие условия, определяющие успешность обучения и воспитания в студенческих группах. Все больше обращаются к групповым совместным или коллективным формам обучения (схема 4.3). При групповых формах деятельность каждого члена группы фактически индивидуальна и только незапрограммированное общение во время занятий и в свободное время создает эффект совместности. Совместной можно считать такую деятельность группы, при которой ее участники взаимосвязаны одновременностью и последовательностью действий, действия одного участника невозможны без одновременных или предшествующих действий другого (других). Максимальная взаимосвязанность студентов в группе возникает в условиях, когда группа в два-три человека должна, например, подготовить один проект, отработать навыки владения аппаратурой и т.п. При коллективных формах участники не только взаимосвязаны деятельностью (учебной, трудовой, спортивной), но и обладают всеми признаками коллектива, т.е. имеют ценностно-ориентационное единство, сплоченность.

Известно, что динамика психических процессов (восприятие, память, мышление) и уровень проявления психических функций (психомоторных, интеллектуальных) различны в условиях индивидуальной и совместной деятельности.

При обучении тем или иным учебным, игровым, трудовым навыкам и умениям приемы индивидуальной и совместной деятельности целесообразно комбинировать.

Например, на первой стадии выработки навыков лучше использовать индивидуальное обучение, но уже на второй более результативным оказывается синтез индивидуальной и совместной деятельности, долговременное запоминание материала эффективнее в условиях совместной деятельности (на уровнях соприсутствия, взаимовлияния, действенной взаимозависимости); когда процесс обучения требует дифференцировки действий, необходимо применять сначала индивидуальный, а потом уже совместный способ.

Психологические особенности "технического мышления"

В системе профессионального образования возникла объективная необходимость в разработке "модели специалиста" разных профессиональных профилей для целей приведения в соответствие с требованиями содержания их профессиональной подготовки.

С этой точки зрения имеют значение исследования мышления, в частности технического. С 60-х гг. разворачиваются исследования "технического мышления". Они ведутся в профессиональном аспекте как "особенности оперативного мышления" человека, включенного в управление большими системами, как особенности "конструкторского мышления", мышления широкопрофильных специалистов. С другой стороны, проблема технического мышления ставится как теоретическая проблема "технического интеллекта" - "особого вида интеллектуальной деятельности. В исследовании технического мышления наметились два направления. Одно - описание

внешних проявлений технического мышления, его особенностей, другое - объяснение механизма этих особенностей.

При рассмотрении особенностей технического мышления можно выделить несколько тенденций. Первая тенденция - выделение отдельных признаков (или разных их сочетаний), характеризующих выполнение практической деятельности: самостоятельность в составлении и решении практических задач, большое разнообразие решаемых задач, творческий характер их решения, выполнение с пониманием функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами и т.д. Вторая - объяснение особенностей технического мышления запасом технических знаний и методом их усвоения (прежде всего отмечается значение знаний по физике, технической механике). Третья тенденция связывает основу технического мышления с некоторыми общими способностями человека в их выражении при решении технических задач, как-то: богатство понятий, способность комбинировать, рассуждать, устанавливать логические связи, способности внимания и сосредоточенности, пространственного преобразования объектов и др. Имели место и попытки связать техническое мышление со свойствами личности: наличием технических интересов, значимостью технического мышления для личности, возрастными особенностями личности.

Инженерное мышление специалиста XXI в. представляет собой сложное системное образование, включающее в себя синтез образного и логического мышления и синтез научного и практического мышления. В деятельности инженера сочетаются эти полярные стили мышления, требуются равноправие логического и образно-интуитивного мышления, равноправие правого и левого полушарий мозга. Для развития образного мышления инженера необходимы искусство, культурологическая подготовка. В развитии научного мышления главную роль играют фундаментализация образования, овладение базовыми фундаментальными науками. Практическое инженерно-техническое мышление формируется, вращается между тремя точками: базовые фундаментальные науки (физика, математика и т. д.), тип практического объекта и его техническая модель, сформулированная в технических науках.

Техническая деятельность складывается из проектирования техники и изготовления, эксплуатации техники. Если традиционное проектирование следует принципам: 1) реализуемости проекта, 2) конструктивной целостности, 3) оптимальности, 4) экономической рентабельности, то для современного проектирования актуальны дополнительные принципы: минимизации экологического ущерба; эргономического учета психологических возможностей человека и создания удобства и безопасности для его работы с техническими средствами; эстетического принципа удобства и красоты.

Мышление современного инженера и высококвалифицированных рабочих XXI в. существенно усложняется, включает в себя смежные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное.

Поскольку в сферу технического проектирования включается экологическая рефлексия, рассматривающая вследствие введения технической системы в среду обитания человека, эргономическая рефлексия, исследующая соответствие технической системы и возможностей человека, наконец, экзистенциальная рефлексия, рассматривающая техническую систему как средство реализации человеческих целей, как самоопределение человеческого существования, то таким образом проявляется необходимость коммуникации, согласования и принятия системного решения. Возможность множества точек зрения, свободное их выражение, организация понимания, рефлексии и критики -

вот существенные условия современной проектной культуры. Таким образом, инженеру необходимо обладать достаточно высокими коммуникативными навыками общения, взаимодействия, взаимопонимания с другими специалистами, развитым коммуникативным мышлением. Формированию коммуникативного мышления и навыков способствует знание психологии. Таким образом, при обучении и подготовке инженеров XXI в. наряду с фундаментальными и техническими дисциплинами необходимо осуществлять синтез с экономическими, социально-управленческими, экологическими, культурологическими, психологическими науками.

Психологические отрасли науки способны благотворно влиять на разные аспекты формирования личности инженера. Так, проблемы эффективного взаимодействия человека и техники изучаются в инженерной психологии и эргономике; закономерности конструктивной деятельности инженера раскрываются в психологии мышления и творчества, эвристике и инженерной психологии; закономерности принятия технических и инженерно-управленческих решений анализируются в психологии управления, социальной психологии и эвристике; проблемы эффективного взаимодействия инженера с людьми, специалистами раскрываются в социальной психологии, психологии общения, психодиагностике, психотерапии и конфликтологии; специфика деятельности инженера в условиях рыночной экономики рассматривается в экономической психологии и психологии менеджмента; необходимость постоянного обучения и повышения квалификации современного инженера базируется на принципах педагогической психологии; и наконец, современный инженер должен уметь управлять своей деятельностью, поведением, психическим состоянием, вследствие чего ему необходимы знания общей психологии, психологии личности, психологии переживаний и стресса, психологии саморегуляции. Психологическое сопровождение всей подготовки современных инженерных работников становится актуализированной необходимостью.

В XXI в. ответственность каждого специалиста за судьбы общества, за судьбы всего человечества настолько возрастает, что встает задача формирования социального, общечеловеческого, общефилософского, экзистенциального подхода к решению любой теоретической или практической инженерной проблемы.

Чтобы формировать такого гармоничного специалиста с системным и даже глобально цивилизационным инженерным мышлением, нужно, чтобы и сами педагоги технических колледжей и технических вузов преодолевали свой узкопрофессиональный взгляд на задачи обучения и роль своей учебной дисциплины, необходимо, чтобы сами преподаватели обладали комплексным фундаментально-техническим, экономико-экологическим, гуманитарно-психолого-педагогическим базисом научных представлений, в результате чего даже при преподавании узких технических дисциплин комплексная эрудиция и системность мышления преподавателя позволят давать студентам комплексно синтезированную научную информацию, формировать всесторонне развитую личность человека XXI в.

Характер, особенности, условия профессиональных задач задают направление, в котором разворачивается сам процесс мышления как решение задачи. И хотя этот процесс оказывается опосредованным внутренними условиями (исходными знаниями, способностями, особенностями нервной системы), объективное же направление и содержание мыслительному процессу задает сама задача. Поэтому необходимо провести анализ технических, производственных задач, выделить их специфические особенности.

Первая особенность технических задач (по Т. В. Кудрявцеву) усматривается в том, что это задачи с неопределенной зоной поиска; вторая - в возможности многовариантных

решений и выборе предпочтительного варианта; третья - в их теоретико-практическом характере - непрерывном сочетании и взаимодействии умственных и практических действий. Практический компонент, выполняя функцию "проверки теории практикой", подтверждая ее истинность, стимулирует дальнейшее "движение мысли" для проверки "практики теорией". Быстрота перехода от одного плана деятельности к другому - от вербально-абстрактного к наглядно-действенному, и наоборот, выделяется как критерий уровня развитости технического мышления. Как мыслительный процесс техническое мышление имеет трехкомпонентную структуру: понятие - образ - действие с их сложными взаимодействиями. Важнейшей особенностью технического мышления является характер протекания мыслительного процесса, его оперативность: быстрота актуализации необходимой системы знаний для разрешения незапланированных ситуаций, вероятностный подход при решении многих задач и выбор оптимальных решений, что делает процесс решения производственных и технических задач особенно сложным.

Но объективно-предметное содержание задач, их характер и особенности сами по себе еще не определяют ни особенностей мыслительной деятельности, ни содержания и структуры умственного образа.

Психологические механизмы мышления П. Я. Гальперин усматривает в его ориентировочной функции как деятельности, имеющей специфические задачи ориентирования утилитарной, в частности практической, деятельности. Как строится умственный образ, ориентирующий решение задач (практических и теоретических) и как он используется, функционирует, это и раскрывает психологический механизм мышления. Рассмотрение мышления как ориентировочной деятельности и составляет его собственно психологический аспект. Что касается "качества" сформированного ориентировочного образа, то он определяется возможным на его основе типом ориентировки субъекта в предмете деятельности и ее условиях, что в свою очередь и определяет характер решаемых задач. Отражение предмета в образе может быть разным, это зависит от того, как образ "строился", при каких условиях он формировался. В одном случае объект в образе может быть "представлен" свойствами, не связанными между собой, часто случайными, несущественными, в другом случае имеющими закономерное "строение", но при этом оно выступает в своих специфических индивидуальных особенностях. В третьем случае он отражает строение индивидуального объекта через призму общих законов организации объектов данной природы. Так что при одном и том же объективном содержании предмета деятельности его отражение может быть разным и ориентировка на его основе в реальной ситуации решения задачи происходит тоже по-разному.

Мышление - одна из форм ориентировки. Специфические особенности мышления, как отмечает П. Я. Гальперин, состоят не в том, что оно есть деятельность по решению задач "в уме", а в том, что эта деятельность регулируется ориентировкой в понятийной форме, открывающей субъекту новую действительность, благодаря чему и становится возможным решение "мыслительных" задач. Уровни абстракции и обобщения общественно фиксируются разными системами понятий. Их усвоение и переход субъекта от ориентировки в одной системе понятий к другой - системе более высоких абстракций - означает овладение им все более широкой действительностью, раздвигающей горизонты его возможностей по решению мыслительных задач, другими словами, переход к новому уровню интеллектуального развития.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ		
<p>В ее основе лежит идея о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений происходит путем <i>интериоризации</i>, т.е. поэтапным переходом “материальной” (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.</p>		
<p>ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ</p>		
<p>1 этап Ф О Р М И Р О В А Н И Е М О Т И В А Ц И О Н Н О Й О С Н О В Ы</p>	<p>2 этап <i>Предварительное знакомство с действием, создание ООД</i></p>	<p>Происходит предварительное ознакомление с действием, т.е. построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия (ООД). Различают несколько типов ООД: полный, неполный, инвариантный и др.</p>
	<p>3 этап <i>Материальное (материализованное) действие</i></p>	<p>Обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они работают с информацией в виде различных материальных объектов: моделей, приборов, схем и т.д., сверяя свои действия с письменной инструкцией.</p>
	<p>4 этап <i>Этап внешней речи</i></p>	<p>После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ООД выполняет внешняя речь. Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, выполняемое действие начинает автоматизироваться.</p>
	<p>5 этап <i>Этап внутренней речи</i></p>	<p>Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию про себя; при этом проговариваемый текст может быть неполным, вербализуются только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению.</p>
	<p>6 этап <i>Этап автоматизированного действия</i></p>	<p>Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и внешняя опора не нужна.</p>

Рис. 4 ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ (концепция Гальперина)

Эта концепция Гальперина позволяет усматривать психологические основы профессиональной деятельности в особенностях ориентировки специалиста в предмете

своей деятельности. Все описываемые характеристики технического мышления являются выражением сформированного в профессиональной деятельности типа ориентировки. Особенности ориентировки (ориентировочной основы деятельности) можно объяснить и психологические различия в мышлении широкопрофильного и многопрофильного специалиста: многообразие профессиональных задач решается на основе разного способа отражения их предмета. Широкопрофильный специалист отражает предмет в его общем основании и многообразии конкретных форм его выражения в разных задачах. Многопрофильный специалист общего основания и предмета не видит, и каждый вариант предмета выступает для него как разные предметы. Эти особенности ориентировки важно иметь в виду при организации профессиональной подготовки широкопрофильного специалиста, при задаче формирования его политехнического мышления. В процессе обучения предмет деятельности должен быть раскрыт ему в инвариантном виде и его многообразных вариантах - конкретных формах существования, в которых он и выступает в разных задачах. Так, технические объекты разного назначения, с разными принципами функционирования должны выступить в общем основании - прежде всего их системной организации, общем типе структуры и разнообразии видов этого типа в разных технических объектах.

Широкопрофильные профессии - это не совмещение прежних профессий, а новый тип профессиональной деятельности, с другим содержанием, функциями и требующий нового способа ориентировки в предмете своей деятельности. Для широкопрофильного работника характерен такой способ организации познавательной деятельности, который позволяет ему на единой ориентировочной основе решать разнотипные профессиональные задачи: проектирование, конструирование, производство, эксплуатацию технических систем.

Политехнизм как "качество" широкопрофильного работника проявляется в особом способе его технического мышления - в универсальном типе ориентировки в технических объектах при любых видах деятельности (и практической, и теоретической): проектировании, конструировании, эксплуатации и т.д. Такие возможности открывает системный тип ориентировки - отражение объекта как системы.

Политехническое обучение не следует противопоставлять профессиональному. Напротив, профессионально-техническое обучение, где бы оно ни осуществлялось: в средней школе, профессионально-техническом училище, техникуме или вузе, в современных условиях должно быть политехническим. Обучение должно быть "политехнизировано" не по принципу увеличения суммы общетехнических предметов (или расширения их объема), а по принципу воспитания политехнического способа мышления при изучении каждого из них.

Учебный предмет должен раскрываться учащимся многомерно: в своих существенных характеристиках, в статике и динамике, в инвариантном содержании и конкретных вариантах, в единстве внешних и внутренних связей. Учебный предмет описывается на разных уровнях абстракции и обобщения, выражая единство общего особенного и единичного. Для дифференциации этих уровней предмет описывается тремя системами понятий. Всеобщая его форма как предмета науки вообще описывается понятиями системного анализа, как особенный предмет (конкретной науки) - понятиями данной науки, как ее единичный предмет - понятиями соответствующего раздела конкретной науки

Важной характеристикой эффективных учебных программ является и то, что учебный предмет описывается не только системой знаний, но и содержанием деятельности по его

анализу, что требует описания видов деятельности как подлежащих усвоению.

В логике системного анализа не только излагается лекционный курс, но и строится деятельность учащихся по усвоению его содержания в форме решения системы познавательных задач, которая организуется по ходу лекционного курса на семинарских и практических занятиях.

Усвоение этих действий, воспроизводящих определенное содержание знаний об объекте, происходит в заданиях двух типов. Один тип - "аналитический", он предполагает анализ какого-либо одного аспекта системы, например, выделение свойств системы как целого и их анализ или выделение структуры какого-либо из уровней строения и т.д. Другой тип заданий называют "синтезирующим", он требует синтеза нескольких приемов анализа или всей совокупности действий системного анализа, например, сочетания таких приемов, как выделение уровней строения системы и анализ структур каждого уровня. В случаях, когда требуется последовательное осуществление приемов системного анализа в целом, это могут быть задания по предсказанию появления новых свойств системы при некоторых изменениях в ее структуре или задания на конструирование вариантов системы с теми или иными особенностями ее свойств и др. Задания могут выполняться как в теоретической, так и практической форме. Таким образом, все эти особенности учебной программы выражают не только своеобразие представления учебного предмета, но и способа его усвоения. При этом содержание предмета выступает в неразрывном единстве с методом его изучения.

Реализация системного подхода в обучении, даже ограниченного лишь задачей раскрытия учебного предмета как "системы", открывает возможности существенного повышения теоретического уровня обучения, формирования системного и диалектического мышления.

Системный способ организации познавательной деятельности определяет содержание усваиваемых знаний, в процессе интериоризации деятельности он становится способом системного мышления. Таким образом, процесс усвоения и есть та деятельность, в которой формируется способ мышления и усваивается соответствующее ему содержание знаний о предмете и другие их характеристики.

В условиях современного научно-технического прогресса требования к специалисту нового типа в любой области профессионального труда возрастают: с одной стороны, он должен обладать широтой знаний не только в своей предметной области, но и в смежных, уметь ориентироваться в "приращениях" научных знаний и своевременно их ассимилировать в своей профессиональной деятельности, без этого он не сможет противостоять быстрому моральному старению приобретенных профессиональных знаний. С другой стороны, он должен хорошо владеть профессиональными знаниями в собственном смысле слова, т.е. необходимыми для решения сравнительно узкого круга профессиональных задач. Существующие до сих пор формы и методы организации процесса обучения исходили из раздельного решения этих проблем. Так, тенденция к фундаментализации вела к расширению предмета учебных дисциплин, к "размыванию" их собственного предмета, с одной стороны, и к ослаблению его прикладного значения - выражения общетеоретических основ предмета в содержании профессиональных знаний - с другой.

В свою очередь попытки "профессионализировать" общетеоретические дисциплины приводили к расширению одних разделов и неправомерному сокращению других, что разрушало теоретическую цельность описания учебного предмета, курс превращался в

набор "полезных" знаний.

Фундаментализация знаний связана со всеобщей формой теоретического описания предметов независимо от их природы. Раскрытие "фундаментального" в предмете представляется как выделение основ его существования, единых для всех конкретных форм его бытия. Метод раскрытия этих основ должен стать для учащегося средством изучения и усвоения предмета. Общенаучный метод исследования - системный анализ - открывает основы объекта в его системной организации, в специфическом типе структуры как носительницы его "качества". Структура и ее особенности составляют инвариантный аспект системы. Системно-структурная организация есть объективное всеобщее свойство сложных объектов. И современная наука стремится синтезировать и упорядочить знания о предмете в логике и структуре, отражающей его системную организацию. Проекцией этой тенденции в учебном процессе является системный способ представления предмета учебной дисциплины. Но "фундаментальное" - одна сторона дела. Вторая состоит в том, как фундаментальное в предмете сделать содержанием профессиональных знаний, ориентирующих на решение практических профессиональных задач. Специфическую познавательную деятельность, открывающую "основы" предмета, организуют через решение познавательных задач, включенных в содержание профессиональных задач как построение их ориентировочной основы.

Новый тип профессионального труда (широкопрофильность) и соответственно новый тип профессиональных задач предусматривает деятельность, обеспечивающую полный "жизненный цикл" технического объекта: исследование, производство, эксплуатацию. Однако в настоящее время эти задачи решают отдельные группы специальностей: инженеры-исследователи, инженеры-конструкторы-технологи, инженеры-организаторы производства - эксплуатационники. Усвоение "фундаментального" содержания предмета происходило через деятельность по решению задач указанных типов. Для организации усвоения программного материала использовались задачи, формирующие у студентов возможности анализа профессиональных ситуаций: исследования, разработки и эксплуатации технического объекта, другими словами, умение видеть в этих ситуациях профессиональную задачу и разрешать ее профессионально-квалифицированно.

Таким образом, фундаментализация знаний, происшедшая за счет изменения типа ориентировки в предмете, открыла перед студентами новый аспект деятельности в решении учебно-профессиональных задач данной предметной области - соотнесение реальных профессиональных ситуаций с конкретным предметным материалом. Основу этой деятельности составляют многоаспектный анализ объекта и внесение ограничений для его исследования: установление всех характеристик, связей и отношений рассматриваемого объекта, выделение оснований для выбора способа решения, анализа его результатов с предметной и профессиональной точек зрения для выдачи практических рекомендаций.

Профессиональное содержание знаний должно иметь всеобщую форму теоретического знания об объекте и универсально ориентировать в разнотипных задачах.

Формирование системной ориентировки в предмете профессиональной деятельности и открываемое ею специфическое содержание объекта составляют главные моменты психологических "основ" профессионального обучения.

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (4 часа)

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

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

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

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

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

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

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

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

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт - процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет - это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность - пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального "я" с реальным. Но идеальное "я" еще не выверено и может быть случайным, а реальное "я" еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование "негативной идентичности", отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Опираясь в основном клиническими данными, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые

степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. "Неопределенная, размытая идентичность" характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. "Досрочная, преждевременная идентификация" имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Этап "моратория" характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. "Достигнутая зрелая идентичность" определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15-18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов "Я" и мнений о себе. Они больше других склонны "закрывать" от окружающих, представляя им какое-то "ложное лицо" - "представляемое Я". С суждениями типа: "Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление" и "Я склонен надевать "маску" перед людьми" - юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В. Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов - от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т.п.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому профориентационная работа с молодыми

людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

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

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

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

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень социабельности, т.е. недостаточно развитое умение общаться с людьми. Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов-математиков. Значит, интровертированность - необходимое условие успешного обучения в вузе, и ее также следует включить в структуру специальных способностей абитуриентов естественных факультетов. Обнаружена еще одна характерная черта **личности студентов** этих

специальностей - самооценочные суждения у них (особенно о своих социальных свойствах) в основном неадекватны. Себя они знают плохо и в этом плане нуждаются в помощи.

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

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

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

Разработанная В. Т. Лисовским **типология студентов** выглядит следующим образом:

1. "Гармоничный". Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.

2. "Профессионал". Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него - хорошая учеба. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.

3. "Академик". Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на "отлично". Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.

4. "Общественник". Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. "Любитель искусств". Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и

искусства. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.

6. "Старательный". Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7. "Середняк". Учится "как получится", не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: "Получу диплом и буду работать не хуже других". Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Стараются учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.

8. "Разочарованный". Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Стараются учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.

9. "Лентяй". Учится, как правило, слабо, по принципу "наименьшей затраты сил". Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к "балласту". Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10. "Творческий". Ему свойствен творческий подход к любому делу - будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу "мне это интересно" или "мне это не интересно". Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. "Богемный". Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. "Обо всем" наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом "модными" течениями. Всегда имеет "свое мнение", отличное от мнения "массы". Завсегдатай кафе, модных диско-клубов.

Если в 80-е гг. по результатам проведенных исследований большинство студентов относили себя к типам: "профессионал", "академик", "любитель искусства", т.е. к типам студентов, в основном ориентированных на учебу, то в 90-е гг. картина стала меняться: около 30% опрошенных студентов отнесли себя к "середнякам", около 15% - к "лентяям". ("Лень - мое постоянное состояние", - добавляли они.) Некоторые - к типу "центровиков", определяющей чертой которых является стремление к удовольствиям жизни.

Любопытно привести мнения студентов относительно самих себя и преподавателей: в своей студенческой среде они выделяют группы:

1) отличники-"зубрны" - те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированы, из них выбирают

"старост";

2) отличники-"умные" - те, которые обладают высоким интеллектом, сильной школьной базой и своими вопросами могут поставить некоторых преподавателей в неловкое положение. Они считают: "К чему ходить на каждое занятие, ведь мы и так умные". Вообще учатся по принципу "всега понемножку";

3) "труженики" - студенты, которые постоянно учатся, но в силу своих умственных способностей успехами в учебе не блещут;

4) "случайные" - контингент разнообразный: девушки, которые хотят стать дипломированными женами, парни, "косящие от армии", хулиганы, которых родители "всунули в вуз", лишь бы они чем-нибудь занимались, и т.п.

А среди современных преподавателей студенты выделяют следующие группы:

1) преподаватели-"вечные студенты" - они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;

2) преподаватели-"бывшие моряки" - пытающиеся установить военную дисциплину в вузе; под словом "дисциплина" эти люди понимают тотальное безоговорочное принятие их точки зрения, они ценят "рабство", а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, "я"-студента путем административных мер;

3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят "безразличных", "завистливых", "ограниченных", "господ-баринов", "роботов" и т.п., но замечают и тех, кто "выкладывается в работе", "наслаждается работой со студентами - "гурманы", "друзья". По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе - "преподаватель-стандарт": "знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам".

Иными словами, существует проблема студента и существует не менее важная проблема преподавателя.

Преподаватель, как, впрочем, и любой человек, живет в определенной системе координат, заданной предыдущими знаниями и зачастую на происходящие изменения не реагирует. А конкретная ситуация каждый раз меняется, за одними и теми же внешними проявлениями скрываются разные причины. Общеизвестно, что самыми консервативными и наиболее стойкими по отношению к новому во все времена были и остаются люди в педагогической системе. Это хорошо: они сохраняют преемственность традиций и передают апробированные временем знания и умения. С другой стороны, это тормозит и затягивает процесс адаптации молодого поколения к новым условиям, особенно в период быстрых социальных перемен. Изменения, происходящие в обществе, неравномерно отражаются на жизни людей, их работе, поэтому целесообразность перестройки и сама возможность перестраиваться осознается людьми по-разному. Каждый человек решает эту проблему по-своему, конкретно для себя. Отсюда очевидно, что преподаватели как никто другой нуждаются в информации о тех, кого обучают. Порой мы слышим, как преподаватели говорят: "Они ничего не хотят, они ничего не знают". Неправда - хотят, но

не того, чего, по мнению преподавателей, должны хотеть. Знают, но не то, что они должны, опять-таки по мнению преподавателей, знать.

"А каким должен быть идеальный студент?" - на этот вопрос современные преподаватели отвечают иначе, чем в прошлые годы.

Пятнадцать лет назад, выстраивая социально-психологический портрет так называемого идеального студента (термин условный, определяющий студента, с которым хотели бы работать большинство преподавателей), университетские педагоги на первое место ставили преимущественно такие качества, как дисциплинированность, прилежание, ответственность, в реальном же портрете они отмечали недостаточный уровень развития у студентов желаемых качеств и наличие таких нежелательных, как инфантилизм, социальная незрелость, учебная пассивность. Одной из самых характерных особенностей студенчества того времени преподаватели называли его ориентацию на получение высшего образования.

В настоящее время стало уменьшаться число преподавателей, которые важнейшим качеством студента называли дисциплинированность, и постепенно стало увеличиваться число тех, кто в "идеальном" студенте видел прежде всего самостоятельно мыслящего человека.

Такое положение определяет время. Сегодня молодые люди сталкиваются с задачами, решение которых отсутствует в жизненном опыте родителей. Нет их в содержании обучения ни общеобразовательной, ни высшей школы. Нынешние молодые люди должны не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умению решать новые, современные задачи. При этом старый опыт сегодня может быть просто помехой, барьером на пути поиска оригинального решения. И если раньше "дисциплинированность", как послушание и следование укоренившимся образцам, более всего способствовала успеху, то нынче обеспечить успех могут именно самостоятельность и оригинальность мышления.

Однако на практике все далеко не так гармонично. По высказываниям студентов, именно самостоятельность мнений и суждений, оригинальность оценок, непохожесть поведения вызывают негативную реакцию преподавателя. "Свободомыслие не допускается", - категорически утверждается в большинстве студенческих ответов.

Проведенные кафедрой педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М. В. Ломоносова исследования позволяют набросать портреты преподавателя и студента глазами друг друга, причем как идеальный, так и реальный.

Студенты идеальным преподавателем назвали прежде всего знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого человека. При этом младшекурсники на первое место ставили именно умение понять студента, в то время как старшекурсники более всего ценили компетентность. И это закономерно: сложный период адаптации первокурсников к новым условиям требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий и уважающий студента преподаватель. Вообще аристократизм профессоров, преподавателей, каждого сотрудника вуза, от которого в какой-то степени зависит студент, особенно это касается первокурсников, состоит в том, чтобы никогда, ни в какой обстановке не допустить покушения на суверенитет, личное достоинство студентов. Достаточно вспомнить атмосферу старых российских вузов. "Здравствуйтесь, господа студенты", - приветствовал аудиторию профессор, тем самым подчеркивая свое

уважение к ним и их равенство с собой как личностей и будущих коллег по профессии.

Ну, а когда студент освоится и научится решать свои проблемы самостоятельно, он становится менее строгим в оценке личностных качеств преподавателя и более требовательным по отношению к его научной компетентности.

Впервые за последние десятилетия обе стороны - студенты и преподаватели - едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, т.е. желаемого партнера в учебном процессе вуза. Модель преподавателя, которую студенты назвали "супер" и которую единодушно принимают преподаватели: человек широкого кругозора, успешный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог. Ну, а модель идеального студента еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить. Так мало и так труднодостижимо.

Снижение общекультурного уровня, как всегда, прежде всего отразилось на молодых. На собраниях преподавателей университетские педагоги с болью констатировали обеднение интеллектуального запаса нынешних студентов, упрощение схем мышления, недостаточную развитость сферы чувств, что в значительной степени вытесняет из процесса обучения, особенно в гуманитарном образовании, не только понимание, но и знание. Наша высшая школа традиционно отличалась высоким уровнем теоретического мышления, широким кругозором своих выпускников.

В силу присущей молодым социальной чуткости они, пусть неосознанно, улавливают, что студенческий период может оказаться последним шансом полноценного интеллектуального развития, включающего не только сугубо профессиональные знания и умения, но и более важные - общекультурные, формирующие понимание контекста профессиональной деятельности.

Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим ребенком, подростком, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует избегать только слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения, в противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит

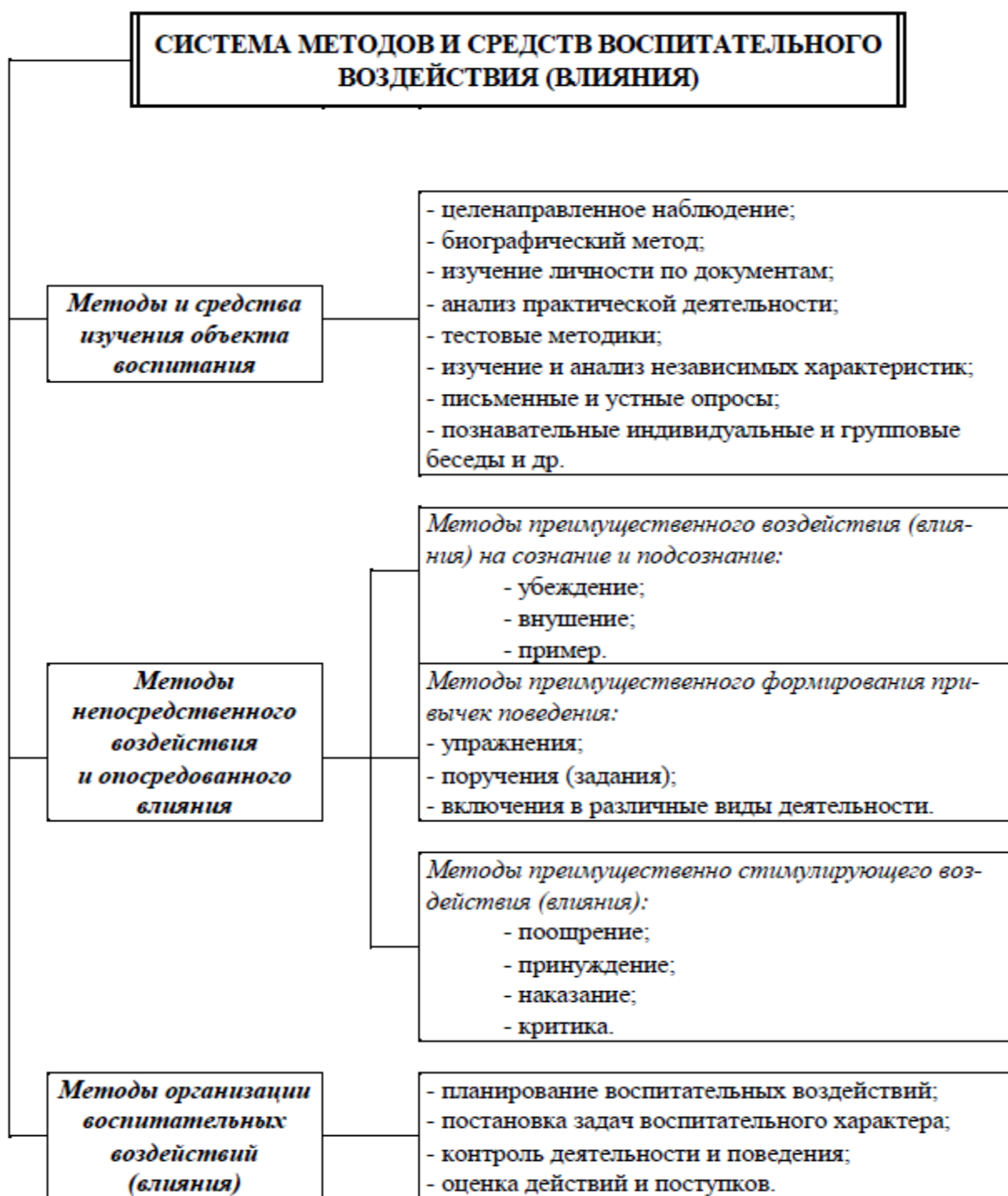


Рис. 5. СИСТЕМА МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

на воспитателя (рис.5). Система методов включает методы изучения объекта воспитания, непосредственного воздействия и организации.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания (как в качестве составляющей любого обучения, так и в форме простого общения, совместной деятельности или специальных «воспитательных мероприятий») состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества [Амонашвили Ш. А. — 1989], принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких

ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот ни другой. В этом случае феномен партнерства и сотрудничества выражен максимально.

Другая важнейшая задача воспитания — помощь воспитанному в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Для решения такой задачи преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики, а также вооружить студентов приемами самопознания. Важнейшее значение имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, — это собственно способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие специальных способностей. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому на старших курсах необходимо уделять особое внимание диалоговым формам общения со студентами, в частности, в процессе выполнения ими курсовых и дипломного проектов, прохождения практик. "...Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и преподаватель. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно, организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

Источники педагогических технологий. Понятие педагогической технологии. Структура педагогической технологии.

Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попытке «технологизировать» учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, и в связи с этим в педагогике появилось направление - педагогические технологии.

Педагогические технологии имеют два источника. **Первый источник** - производственные процессы и конструкторские дисциплины, связывающие тем или иным способом технику и человека, составляющие систему «человек - техника - цель». В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала в процессе производства продукции. Можно привести и другие определения этого понятия, но, в сущности, все они отражают основные характерные признаки технологии: технология - категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта; технология направлена на проектирование и использование эффективных экономических процессов.

Второй источник - сама педагогика. Еще А. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники». Он отмечал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

Массовую разработку и внедрение педагогических технологий исследователи этой проблемы относят к середине 50-х годов и связывают с возникновением технологического подхода к построению обучения вначале в американской, а затем и в европейской школе. Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технизации учебного процесса; первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором выстраивались последующие этажи педагогической технологии, было программированное обучение. Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило ее понимание, что отразилось в различных определениях этого понятия известными педагогами и методистами (например, акад. В. Монахов приводит 10 определений, проф. В. Башарин - 8 и т.д.). С точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Морева, В. Монахова и других, педагогическая технология (или более узко - технология обучения) является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением «как учить результативно».

Развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных педагогических технологий, с помощью которых идет преобразование личности. Тем не менее, в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения «педагогической технологии» как системы или системного метода. Например, ЮНЕСКО трактует «педагогические технологии как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования».

М.И. Махмутов раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова «жестко запрограммированный» вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. «Запрограммированный» и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности. Выяснить, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях учителю.

Рассмотрим **другие определения** педагогических технологий:

1. ПТ - это описание педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату.
2. ПТ - это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.
3. ПТ - это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций (Пальчевский, Фридман).
4. ПТ - это описание, проект процесса формирования личности (А.П. Беспалько).
5. ПТ - это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса (Цветков).
6. ПТ - есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологии США).
7. ПТ - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Исходя из приведенных выше определений, мы получаем что, **педагогическая технология** есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом.

Анализ отечественной научно-теоретической литературы (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевский) позволил сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных педагогических технологий, чаще традиционно называемых организационными формами и методами обучения. Педагогические технологии следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом.

Мы, вслед за В.П. Беспалько, М.В. Клариним, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевским, под педагогической технологией понимаем упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса. Педагогическая технология есть комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения. Следовательно, технология обучения - это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в профессиональной и общекультурной компетентности и развитии личности студентов.

Понятие технологии обучения создает оптимальные условия для достижения высокой эффективности, которая невозможна без системного подхода к организации образовательного процесса, широкой компьютеризации, применения технических средств обучения, без современных методов обучения, особенно активных, а также без кадров, обладающих квалификацией, отвечающей требованиям современной технологии обучения. Таким образом, вузовский преподаватель перестает быть только одним из основных источников информации, а, сохраняя свои функции воспитателя, становится организатором и творцом новых по своей сущности условий успешного приобретения знаний, умений и навыков.

Поскольку центральной фигурой в процессе образования является обучающийся, то технологии обучения занимается организацией оптимальных условий, которые способствуют процессу усвоения знаний, приобретения умений и выработке навыков. Таким образом, технологии обучения становятся технологией творческой деятельности и способствуют достижению педагогического мастерства.

Структурными составляющими технологии обучения как системы являются:

1. Цели обучения.
2. Содержание обучения.
3. Методы обучения.
4. Средства педагогического взаимодействия.
5. Формы организации обучения.
6. Результаты деятельности.

Как в любой деятельности имеются два исходных момента - ее задача и технология процесса:



Постановка дидактической задачи включает:

1. Анализ целей обучения.
2. Определение на этой основе содержания учебного предмета. Содержание обучения, определяемое учебным планом и программой, предусматривало:
 - отбор наиболее значимого материала и его структурирование;
 - отбор примеров и доказательств;
 - актуализацию аксиологического аспекта предмета;
 - приобщение к мировой культуре и создание духовной среды;
 - усиление воспитательного аспекта в образовательном процессе;
 - аксиологизацию содержания как процесса соотнесения ценностей -культуры с личным и социальным опытом;
 - отбор заданий, направленных на формирование компетентностных умений и навыков.
3. Определение исходного уровня образованности студентов.
4. Учет ограничений, налагаемых на учебно-материальную базу и организационную сторону обучения.

Деятельность преподавателя по проектированию технологии обучения, обеспечивающей решение дидактической задачи, заключается в подборе и разработке методов, форм и

средств обучения, т.е. в формировании инструментария дидактического процесса. Таким образом, в результате анализа дидактической задачи определяются адекватные ей методы, формы и средства обучения.

Анализируя результативные исследования в области образовательных технологий, В. Гузеев, докт. пед. наук, выделяет **четыре основные идеи**, вокруг которых они концентрируются:

- укрупнение дидактических единиц;
- планирование результатов обучения и дифференциация образования;
- психологизация образовательного процесса;
- компьютеризация.

Анализ теоретических подходов к понятию педагогической технологии с позиций деятельностного подхода позволяет выделить общие характерные признаки основных технологий обучения, отличающие их от традиционной дидактики, и систематизировать следующим образом:

1. **Теория учебной деятельности как психологическая основа всех технологий** (явно или неявно). Выделяются виды деятельности учителя и учащихся, направленные на осуществление необходимых процессов полного цикла учебно-познавательной деятельности (восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация новой информации), последовательность выполнения которых приводит к достижению поставленных целей. Основная идея здесь заключается в том, что ученик должен учиться сам, а учитель - создавать для этого необходимые условия.
2. **Диагностическое целеполагание.** Деятельностный подход и способ проектирования целей обучения, который предлагает педагогическая технология, состоит в том, что они формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся (причем таких, которые можно надежно опознать).
3. **Направленность технологии обучения на развитие личности в учебном процессе** и осуществление поэтому разноуровневого обучения.
4. Наиболее **оптимальная организация учебного материала для самостоятельной учебной** деятельности учащихся. В специальных материалах для учащихся или учебниках формулируются учебные цели, ориентированные на достижение запланированных и диагностируемых целей обучения; разрабатываются дидактические модули, блоки или циклы, включающие в себя содержание изучаемого материала, цели и уровни его изучения, способы деятельности по усвоению и оценке и т.п. Дидактические материалы для учащихся нередко оформляются в виде так называемых «технологических карт».
5. **Ориентация учащихся**, цель которой - разъяснение основных принципов и способов обучения, контроля и оценки результатов, мотивация учебной деятельности.
6. **Организация хода учебного занятия в соответствии с учебными целями**, где акцент делается на дифференцированную самостоятельную работу учащихся с подготовленным учебным материалом. Здесь характерно стремление к отказу от традиционной классно-урочной системы и от преобладания фронтальных методов обучения. Меняется режим обучения (спаренные уроки или циклы уроков, «погружение» и т.п., позволяющие создать лучшие условия для реализации полного цикла УПД). Используются все виды учебного общения, различного сочетания фронтальной, групповой, коллективной и индивидуальной форм деятельности.

7. **Контроль усвоения знаний и способов деятельности** в трех видах: 1) входной - для информации об уровне готовности учащихся к работе и, при необходимости, коррекции этого уровня; 2) текущий или промежуточный - после каждого учебного элемента с целью выявления пробелов усвоения материала и развития учащихся (как правило, мягкий, по цепочке - контроль, взаимоконтроль, самоконтроль), заканчивающийся коррекцией усвоения; 3) итоговый - для оценки уровня усвоения.
8. **Оценка уровня усвоения знаний и способов деятельности:** наряду с традиционными контрольными работами (в том числе, разноуровневого характера) проводится тестирование и используются более гибкие рейтинговые шкалы оценки.
9. **Стандартизация, унификация процесса обучения** и вытекающая отсюда возможность воспроизведения технологии применительно к заданным условиям.

Можно заметить, что все новые технологии обучения «рассчитаны» на умение учащихся учиться самостоятельно; но, как и традиционная дидактика не ставила задачи научить учащихся учиться и использовала элементы деятельностного подхода для решения лишь частных задач обучения, так и технологии обучения сохраняет этот недостаток. Дидактическая сущность основных известных технологий обучения часто представляет собой развитие не более одного-двух из отмеченных выше параметров. Существующие в настоящее время общедидактические технологии (около 50 по подсчетам Г. Селевко) отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов организации учебного материала и учебного процесса, а также акцентом на определенные компоненты методической системы обучения. Выделим основные из них.

Так, существует группа предметно-ориентированных технологий, построенных на основе дидактического усовершенствования и реконструирования учебного материала (в первую очередь, в учебниках). В модульно-рейтинговой технологии (П. Яцвявичене, К. Вазина, И. Прокопенко и др.) основной акцент сделан на виды и структуру модульных программ (укрупнение блоков теоретического материала с постепенным переводом циклов познания в циклы деятельности), рейтинговые шкалы оценки усвоения. В технологиях «Экология и диалектика» (Л. Тарасов) и «Диалог культур» (В. Библер, С. Курганов) - на переконструирование содержания образования в направлениях диалектизации, культурологизации и интеграции.

В **технологиях дифференцированного обучения** (Н. Гузик, И. Первин, В. Фирсов и др.) и связанных с ним групповых технологиях основной акцент сделан на дифференциацию постановки целей обучения, на групповое обучение и его различные формы, обеспечивающие специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В **технологиях развивающего обучения** ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности, каждый из которых вносит свой специфический вклад в развитие личности. Важным при этом является мотивационный этап, по способу организации которого выделяются подгруппы технологий развивающего обучения, опирающиеся на:

- познавательный интерес (Л. Занков, Д. Эльконин-В. Давыдов);
- индивидуальный опыт личности (И. Якиманская);
- творческие потребности (Г. Альтшуллер, И. Волков, И. Иванов);
- потребности самосовершенствования (Т. Селевко).

К этой же группе можно отнести так называемые природосообразные технологии (воспитания грамотности - А. Кушнир, саморазвития - М. Монтессори): их основная идея

состоит в опоре на заложенные в ребенке силы развития, которые могут не реализоваться, если не будет подготовленной среды, и при создании этой среды необходимо учитывать прежде всего сензитивность - наивысшую восприимчивость к тем или иным внешним явлениям.

В технологиях, основанных на коллективном способе обучения (В. Дьяченко, А. Соколов, А. Ривин, Н. Суртаева и др.) обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого, особое внимание обращается на варианты организации рабочих мест учащихся и используемые при этом средства обучения.

К педагогическим технологиям на основе личностной ориентации учебного процесса относят технологию развивающего обучения, педагогику сотрудничества, технологию индивидуализации обучения (А. Границкая, И. Унт, В. Шадриков); на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся - игровые технологии, проблемное обучение, программированное обучение, использование схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Шаталов), компьютерные (новые информационные) технологии (И. Роберт и др.). Последние, с использованием для предъявления информации языков программирования, транслируют ее на машинный язык.

Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев) основывается на следующих положениях: главной причиной неуспеваемости детей в школе является плохое чтение; психологической причиной плохого чтения и счета является недостаточность оперативной памяти; основой технологии развития общеучебных умений должна служить диагностика и самодиагностика; должна быть преемственность и постоянное поддержание достигнутого уровня умений.

Большинство так называемых **альтернативных технологий** - Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер), технология свободного труда (С. Френе), технология вероятностного образования (А. Лобок), технология мастерских (П. Коллен, А. Окунев) представляют собой альтернативу классно-урочной организации учебного процесса. Эти технологии используют педагогику отношений (а не требований), природосообразный учебный процесс (отличающийся от урока и по конструкции, и по расстановке образовательных и воспитывающих акцентов), всестороннее воспитание, обучение без жестких программ и учебников, метод проектов и методы погружения, безоценочную творческую деятельность учащихся. К ним, по-видимому, можно отнести и технологию интеграции различных школьных дисциплин, цель которых - создание у учащихся в результате образования более отчетливой единой картины мира и мироощущения.

Технологии авторских (инновационных) школ построены на оригинальных (авторских) идеях, которые, как правило, понятны из их названия. Это - школа адаптирующей педагогики (Е. Ямбург, Б. Бройде), школа самоопределения (А. Тубельский), «Русская школа» (И. Гончаров, Л. Погодина), школа-парк (М. Балабан), агрошкола (А. Католиков).

Педагогами-практиками в жизни востребована та часть общей педагогики, которая носит название прикладной и которая отвечает на вопросы: как, каким образом наиболее оптимально выстроить образовательный процесс, помочь личности в самоопределении, самореализации, самооценке и самоактуализации. Эту составную часть общей педагогики учителя, ученые тоже называют «педагогической технологией» или «педагогической техникой», которая понимается как форма организации поведения преподавателя в обстоятельствах урока и представляет собой комплекс профессиональных умений, в том числе, актерских и режиссерских (по Ильеву В.А.).

Среди педтехнологий по сфере применения в образовательной области можно выделить:

- универсальные, т.е. пригодные для преподавания почти любого предмета, цикла предметов или образовательной области;
- ограниченные - для нескольких предметов или областей;
- специфические - для одного-двух предметов.

В зависимости от психологических структур (И.Я. Лернер) выделяются и классифицируются следующие технологии: информационные (формирование знаний, умений, навыков - ЗУНов); операциональные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоциональные, нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН); технологии саморазвития (формирование саморазвивающихся механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей - РТС).

По характеру содержания образования технологии бывают: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические.

Классификация педагогических технологий по типу организации и управления познавательной деятельностью учащихся (В.П. Беспалько):

- педтехнология как взаимодействие разомкнутое (неконтролируемая, некорректируемая деятельность учащихся);
- циклическое (с контролем, взаимоконтролем, самоконтролем);
- рассеянное (фронтальное) или направленное (индивидуальное);
- ручное или автоматизированное (с помощью автоматизированных средств обучения).

По стилю управления педагогические технологии делятся на:

- авторитарные (жесткая организация детской жизни, подавление инициативы и самостоятельности обучающихся);
- дидактоцентристские (приоритет обучения над воспитанием);
- лично-ориентированные (центром образования является личность ребенка).

В рамках наиболее перспективной лично-ориентированной технологии выделяются технологии сотрудничества (стремятся к демократизму, равенству, партнерству, субъектно-субъектным отношениям); технологии свободного воспитания (делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора, самостоятельности в его жизнедеятельности).

Новые педагогические технологии, применяемые в настоящее время в образовательных учреждениях, создаются на основе гуманизации и демократизации отношений (**лично-ориентированные технологии**):

- вероятностное образование (А. Лобок);
- развивающее обучение - РО (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);
- «Школа диалога культур - ШДК» (В.С. Библер);
- гуманитарно-личностная технология «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили);
- преподавание литературы как искусства и как человекоформирующего предмета (Е.Н. Ильин);

- дизайн-педагогика.

Подводя итоги рассмотрения понятия «педагогическая технология», отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и учащихся.

Таким образом, «педагогическая технология» является тем «педагогическим феноменом, который сосредотачивает в себе возможность решения многих задач, а самое существенное - может помочь в личностном совершенствовании самого педагога-воспитателя, формировании в нем таких качеств, как толерантность, искренность, креативность» (Е.Ф. Широкова).

Таблица классификаций педагогических технологий

По ведущему фактору психического развития	Биогенные
	Социогенные
	Психогенные
	Идеалистические
По ориентации на личностные структуры	Информационные (формирование знаний, умений, навыков)
	Операционные (формирование способов умственных действий)
	Эмоционально-художественные (воспитание эстетических отношений)
	Эмоционально-нравственные (воспитание нравственных отношений)
	Саморазвитие (формирование самоуправляющихся механизмов)
	Эвристические (развитие творческих способностей)
По характеру содержания образования	Обучающие - воспитательные
	Светские - религиозные
	Общеобразовательные - профессиональные
	Гуманитарные - технократические
	Частнопредметные
По организационным формам	Классно-урочные - альтернативные
	Академические - клубные
	Индивидуальные - групповые
	Коллективный способ обучения
	Способы дифференцированного обучения
По отношению к ребенку	Авторитарные
	Дидактоцентрические
	Личностно-ориентационные
	Гуманно-личностные

	Технологии сотрудничества			
	Технологии свободного воспитания			
По преобладающему (доминирующему) методу	Догматические, репродуктивные			
	Объяснительно-иллюстративные			
	Развивающее обучение			
	Проблемные, поисковые			
	Творческие			
	Программированное обучение			
	Диалогические			
	Игровые			
	Саморазвивающее обучение			
	Информационные (компьютерные)			
По категории обучающихся	Массовая технология			
	Продвинутого образования			
	Компенсирующие			
	Виктимологические			
	Технологии работы с трудными детьми			
	Технологии работы с одаренными детьми			
По концепции усвоения	Ассоциативно-рефлекторные			
	Бихевио-ристические			
	Гештальт-технологии			
	Интериоризаторские			
	Суггестивные			
	Нейролингвистические			
По типу управления познавательной деятельностью	Классическое лекционное	Современное традиционное обучение	Традиционное классическое	Программированное обучение
	Обучение с помощью ТСО			
	Система «консультант»			
	Обучение по книге			
	Система малых групп		ГСО, дифференцирование	
	Компьютерное обучение			
	Система «репетитор»			

	Программное обучение		
--	----------------------	--	--

ТЕМА 4 ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (6 часов)

Образование - специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе усвоения им ценностей культуры, синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и социализации, т.е. многоуровневое пространство, создающее условия для развития личности.

Образование **как социальная система** - сеть образовательных учреждений страны - детских садов (дошкольных образовательных учреждений), школ, училищ, вузов.

Выделяют следующие модели образования:

1. Государственная ведомственная модель.
2. Традиционная модель (Ж. Мажо, Д. Равич) - модель систематического классического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого.
3. Рационалистическая (П. Блум, Б. Скиннер) предполагает такую организацию обучения, которая обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу, это практикоориентированное, например, технологическое образование).
4. Феноменологическая (А. Маслоу, К. Роджерс) транслирует гуманистическую парадигму образования, учитывает индивидуальные психологические особенности личности, предполагает персональный характер обучения. Отвергает взгляд на школу как образовательный конвейер.
5. Неинституциональная (П. Гудман, Л. Бернар) ориентирована на организацию образования вне образовательных институтов с помощью Internet, дистанционного обучения.

Основными элементами образования как учебно-воспитательной системы (по И.П. Радченко) являются цели, содержание, методы, средства, формы, образовательная среда, результаты образования.

Цели образования:

1. Развитие индивида, его личностных способностей, которые нужны ему и обществу.
2. Обеспечение эффективного самообразования за пределами образовательных систем.

Цели образования определяются политикой государства, учебными заведениями. Цели образования - это сознательно определенные, ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна с помощью сложившейся системы образования. Это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, умений, навыков и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения.

Содержание образования составляют:

1. Система знаний о природе, обществе и себе.
2. Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений.
3. Опыт творческой, поисковой деятельности.

4. Опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека. Это нормы отношения к миру, себе, другим людям, включающие в себя не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, гуманистические отношения, проявляющиеся в поведении.

Носители содержания образования:

1. Государственный образовательный стандарт - обязательный нормативный документ, включающий в себя федеральный, региональный, национальный компоненты содержания образования. Определяет также максимальный объем учебной нагрузки учащихся, требования к уровню подготовки выпускников и др.
2. Базисный учебный план - нормативный документ для конкретного образовательного учреждения. Содержит перечень изучаемый предметов, последовательность и сроки их изучения, минимальное и предельное количество часов по каждому предмету и т.д.
3. Учебная программа - нормативный документ, определяющий содержание по каждому учебному предмету, объем времени на изучение предмета и отдельных тем. Составляется педагогом, преподающим данный учебный предмет.
4. Учебники, в том числе электронные, сеть Интернет и т.д.

Можно выделить ряд общих принципов построения содержания образования: учета социальных условий и потребностей общества, соответствия содержания образования целям выбранной модели образования, структурного единства содержания образования на различных уровнях общности и на межпредметном уровне, единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения и другие. Эти принципы претерпевают изменения со временем, дополняются новыми. Таким образом, система образования - открытая, развивающаяся, эффективная система, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем. Ориентирована на будущее и постоянно обновляется целями, содержанием и т.д.

Образование как процесс - отражает этапы и специфику развития образовательной системы как изменение ее состояния за конкретный временной период.

На современном этапе можно выделить следующие **характеристики образования** как процесса:

1. Гуманизация.
2. Диверсификация.
3. Интеграция.
4. Внедрение новых технологий.
5. Формирование творческой личности, индивидуализация.
6. Многоуровневость.
7. Стандартизация.
8. Информатизация.

Принципы формирования содержания образования:

1. Научность.
2. Последовательность.
3. Систематичность.
4. Историзм.
5. Соответствие возрастным возможностям.

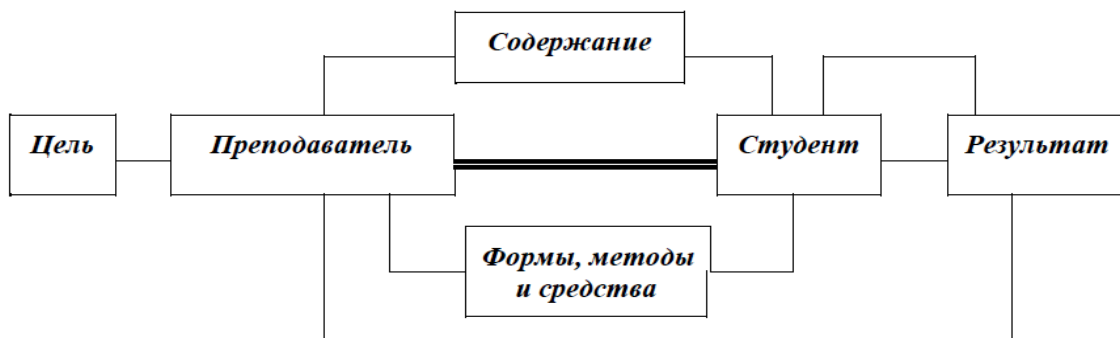
6. Связь с жизнью, актуальность.

Образование как процесс реализуется в учебных заведениях.

Основания для развития образования - новые концепции и модели на уровне государства, региона, учебного заведения, новые образовательные стандарты. Это процесс, управляемый государством, научно-педагогическими учреждениями, педагогами, родителями, учащимися.

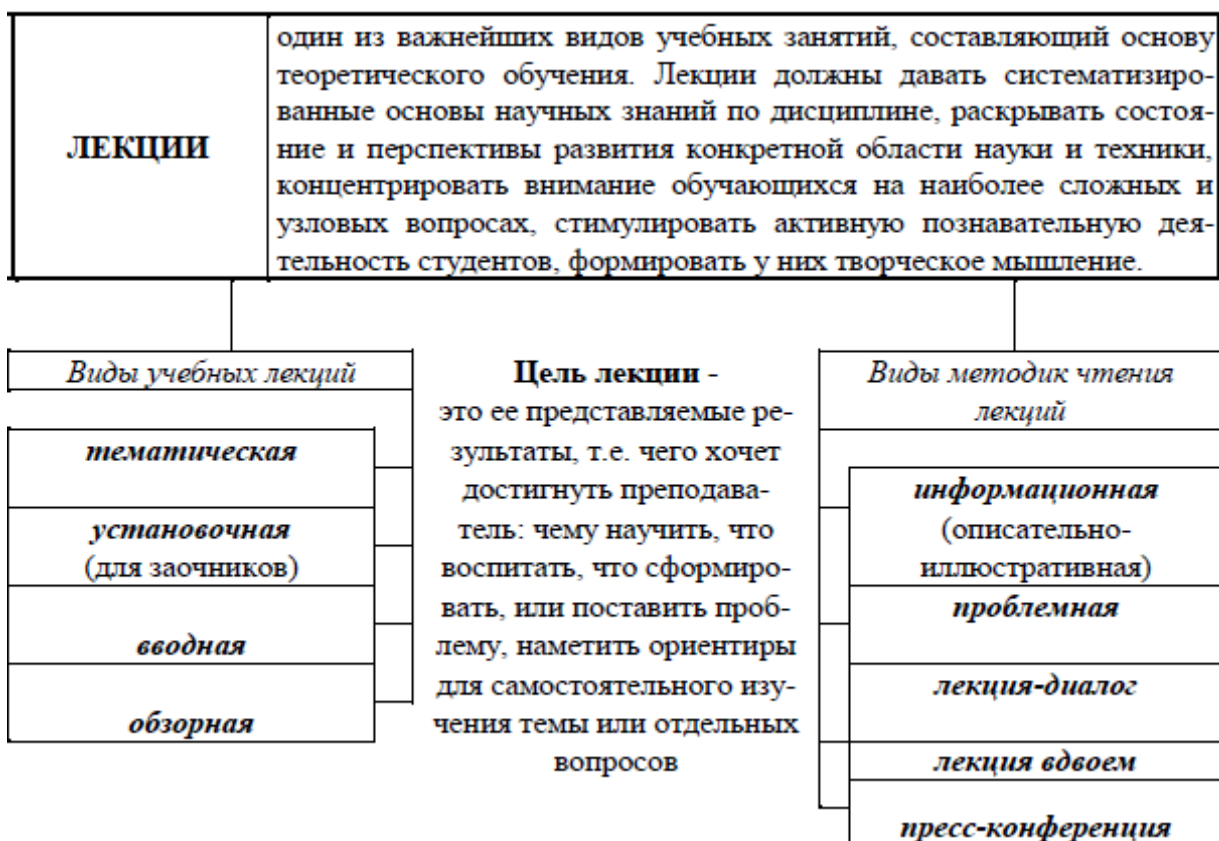
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ	организационно оформленное, целенаправленное взаимодействие общества, руководства вуза, подразделений, отделов, служб, кафедр, преподавательского состава учебного заведения по обучению, воспитанию, развитию и психологической подготовке студентов и слушателей к профессиональной деятельности
--	--

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ



СОДЕРЖАНИЕ	<p><i>вооружение системой знаний, навыков и умений по:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам; - математическим и общим естественнонаучным дисциплинам; - общепрофессиональным дисциплинам; - специальным дисциплинам; - факультативным дисциплинам; - дисциплинам по выбору; <p><i>формирование мировоззрения, профессиональных качеств; интеллектуальное, нравственное, физическое и другое развитие;</i></p> <p><i>психологическая подготовка к деятельности по избранной профессии.</i></p>
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА	<p><i>Учебные занятия</i></p> <p><i>Воспитательная деятельность</i></p> <p><i>Служебная деятельность</i></p> <p><i>Система культурно-досуговой и спортивно-массовой работы</i></p> <p><i>Самостоятельная деятельность студентов по самообразованию и самовоспитанию</i></p>

Рис.6 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ

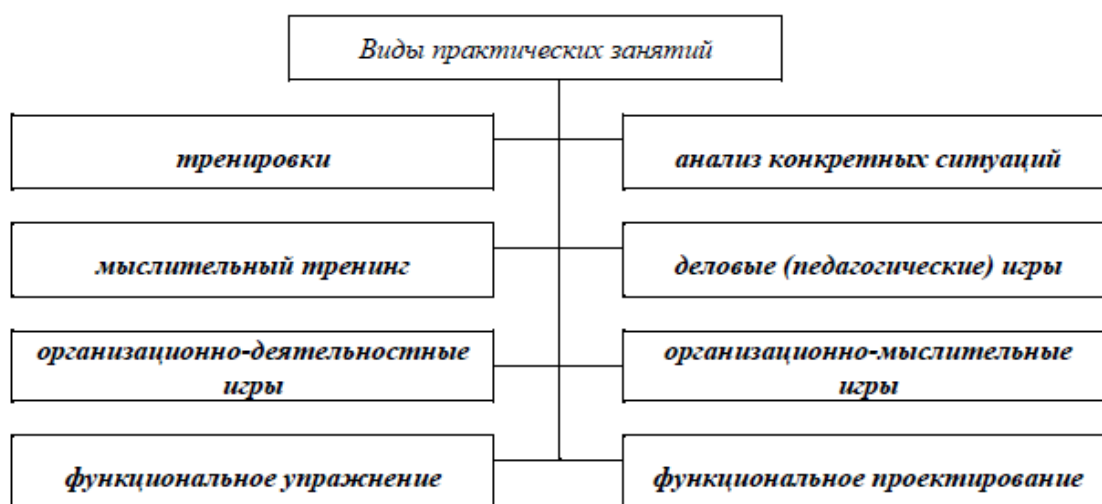


РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ЧТЕНИИ ЛЕКЦИИ

Готовясь к лекции, рекомендуется составить ее педагогическую модель: роль, место в курсе, связь с другими темами, смежными дисциплинами, основные содержательные блоки, приемы активизации познавательной деятельности обучаемых.
Начинающему преподавателю целесообразно иметь полный текст лекции, раскрывающий содержание вступления, учебных вопросов, планируемые методические приемы при их рассмотрении, факты и выводы.
Учитывать, что внимание обучаемых зависит от темпо-речевой характеристики чтения лекции: <ul style="list-style-type: none"> * фраза, состоящая из 5-9 смысловых единиц, произносимая на одном дыхании, удерживается оперативной памятью в течение 5 секунд, т.е. как звучащая фраза; * темп чтения лекции первокурсникам составляет 40-45 слов в минуту, на старших курсах - до 70-80 слов в минуту; * через 25-30 минут чтения лекции у обучаемых наступает утомление.

Рис.7 ЛЕКЦИИ И РЕКОМЕНДАЦИИ

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ проводятся в интересах формирования навыков и умений, решения профессиональных задач, выполнения чертежей и расчетов, разработки и оформления служебных документов, отработки приемов и нормативов, практического овладения специфическим языком .



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Цели, которые ставит преподаватель	# Помочь обучаемым углубить, систематизировать и закрепить теоретические знания по конкретным практическим проблемам профессиональной деятельности; # Научить студентов применять теорию в решении профессиональных задач; # Сформировать навыки и умения по основным направлениям профессиональной деятельности; # Совершенствование навыков и умений самостоятельной работы со служебными документами, учебной и справочной литературой; # Контроль за ростом профессионального мастерства слушателей и студентов и др.	
Функции практического занятия	# познавательная # контрольная	# формирующая # воспитательная

Рис.8 ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

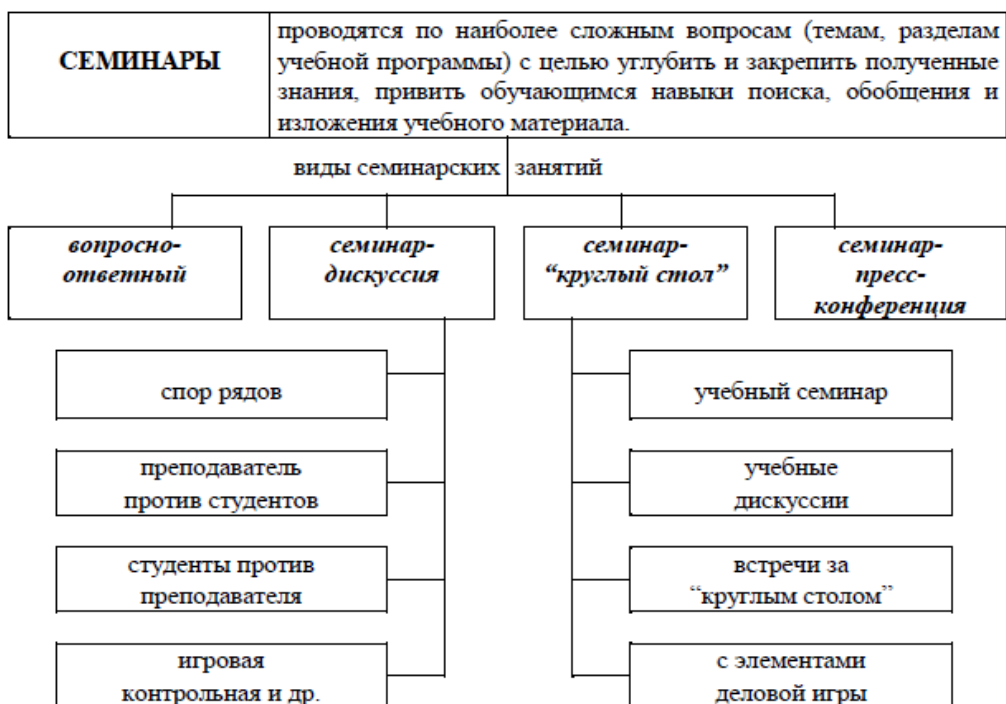


Рис.9 СЕМИНАРЫ

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ специально разработанные материальные и материализованные предметы, оборудование, устройства, предназначенные для совершенствования процесса обучения.

<i>Учебные книги</i>	Учебники; учебные пособия; хрестоматии; сборники упражнений, задач, нормативных документов; словари; справочники; методические указания, специальная литература и др.
<i>Наглядные пособия</i>	Таблицы; плакаты; муляжи, модели, натуральные объекты и др.
<i>Информационные материалы к аудиовизуальным средствам обучения</i>	Кинофильмы; видеофильмы; диафильмы; слайды; пленки с накладными проекциями; видеозаписи и др.
<i>Программно-методическое обеспечение компьютерной технологии обучения</i>	Автоматизированные обучающие курсы; учебные задания для решения расчетных, вычислительных, проектно-графических, поисково-информационных и оптимизационных задач; профессиональные прикладные программы; тесты; контрольные задачи и задания и др.
<i>Специальное оборудование</i>	Тренажеры; лингафонное оборудование; устройства для имитирования профессиональной деятельности (в т.ч. на основе ЭВМ) и др.
<i>Дидактические материалы</i>	Обучающие программы; сценарии деловых игр; профессиональные ситуации для анализа; ситуационные задачи; индивидуальные проверочные опросники и др.
<i>Технические средства обучения</i>	<u>Аудиовизуальные</u> : кинопроекторы, магнитофоны, диапроекторы, кодоскопы и т.п. <u>Компьютерные</u> : ПЭВМ, локальные сети, внешние информационные сети и т.п.
<i>Лабораторное оборудование</i>	Приборы; аппараты; устройства общего назначения (микроскопы, контрольно-измерительные приборы и др.); химическая посуда; чертежное оборудование и др.
<i>Учебная мебель и приспособления</i>	Учебные столы; классные доски; оборудование для затемнения аудитории; плакатницы; держатели наглядных пособий; демонстрационные подставки и пр.

Рис 10 СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Функционально-психологический аспект педагогической деятельности преподавателя проявляется в следующих функциях:

<p>Гностической (познавательной) функции, определяющей:</p> <p>а) общую эрудированность;</p> <p>б) познание своего предмета;</p> <p>в) познание объекта педагогической деятельности;</p> <p>г) познание педагогического процесса;</p> <p>д) познание самого себя и др.</p>	<p>Конструктивной функции, включающей:</p> <p>а) конструктивно-содержательный элемент;</p> <p>б) конструктивно-процессуальный элемент;</p> <p>в) конструктивно-технический элемент и др.</p>
<p>Организаторской функции, включающей:</p> <p>а) организацию учебного процесса, любого занятия или воспитательного мероприятия;</p> <p>в) организацию познавательной деятельности слушателей и студентов;</p> <p>г) личную организованность самого преподавателя, его действий и др.</p>	<p>Воспитательно-развивающей функции, реализующейся через:</p> <p>а) содержание учебного материала;</p> <p>б) высокую организацию учебных занятий;</p> <p>в) методику проведения учебных занятий;</p> <p>г) индивидуализацию обучения и воспитания;</p> <p>д) воспитательную работу во внеучебное время;</p> <p>е) личность преподавателя, его общую, профессионально-педагогическую культуру и др.</p>
<p>Коммуникативной функции, реализующейся в системе взаимоотношений педагога:</p> <p>а) со студентами;</p> <p>б) с руководством кафедры;</p> <p>в) с коллегами своей и других кафедр;</p> <p>г) с представителями учебного отдела, НИО, другими службами;</p> <p>д) с руководством факультетов и др.</p>	<p>Информационной функции, проявляющейся в:</p> <p>а) умении осуществлять поиск информации и анализировать ее;</p> <p>б) умении быть носителем необходимой, общей и профессиональной информации;</p> <p>в) обмене информацией путем прямой и обратной связи с объектами и субъектами педагогического процесса, др.</p>
<p>Ориентационной функции, реализуемой путем:</p> <p>а) определения ценностных ориентаций, соответствующих данному периоду жизни и деятельности;</p> <p>б) ориентировки в мотивационной сфере студентов;</p> <p>в) оказания помощи в поиске необходимых научных и прикладных знаний и др.</p>	<p>Мобилизационной функции, реализуемой в интересах оказания помощи студентам в мобилизации своих внутренних ресурсов для повышения эффективности восприятия учебного материала, проявления ими внутренней и внешней активности в решении учебно-воспитательных задач и др.</p>
<p>Исследовательской функции, реализуемой с целью:</p> <p>а) поиска, анализа и получения необходимой научной информации;</p> <p>б) обеспечения научного подхода к изучению педагогической теории и практики;</p> <p>в) постоянного профессионального самосовершенствования;</p> <p>г) проведения опытно-экспериментальной работы в интересах совершенствования педагогического процесса;</p> <p>д) привития исследовательских навыков и умений у студентов и др.</p>	

Рис. 11 **ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Методологические и теоретические основы педагогики. Методы педагогических исследований.

Методология - система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.



Рис. 12 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Общая методология педагогики предполагает учёт:

- Основных положений и принципов материалистической диалектики;
- Закона единства и борьбы противоположностей, в соответствии с которым процесс обучения и воспитания людей является сложным, противоречивым и саморазвивающимся;
- Закона перехода количественных изменений в качественные, согласно которому увеличение педагогических воздействий непременно приводит к улучшению их качества;
- Закона отрицания отрицания, в соответствии с проявлением которого формирование в ходе обучения и воспитания положительных качеств, знаний, навыков и умений затрудняет функционирование отрицательных характеристик, если они свойственны человеку;
- Основных категорий материалистической диалектики;
- Представлений о зависимости педагогического процесса от социально-экономического и политического развития общества, культурных и этнических особенностей людей;

- Представлений о зависимости педагогического процесса от уровня развития психолого-педагогической мысли, организации учебной и воспитательной работы в обществе и его образовательных учреждениях;
- Положений идеалистической философии, где первичным считается сфера сознания и чувств человека, его отношений, а материальная деятельность вторична (например, экзистенциализм - философская основа личностно-ориентированного образования).

Специальная методология педагогики ориентирует на учёт:

- Устойчивых представлений о сознании и психике человека и возможностях педагогического и воспитательного воздействия на него;
- Особенности развития личности в обществе и группе (коллективе) в процессе общественно-полезной деятельности;
- Единства воспитания и самовоспитания личности.

Частная методология педагогики предполагает учёт:

- Закономерностей;
- Принципов;
- Методов обучения и воспитания.

Основные методологические подходы в педагогике:

1. **Системный подход** (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин). Сущность: относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса - педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача воспитателя: учёт взаимосвязи компонентов.
2. **Личностный подход** (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К. Роджерс и др.) признаёт личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Задача воспитателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.
3. **Деятельностный подход** (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Ворожцова). Деятельность - основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребёнка с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексию).
4. **Полисубъектный (диалогический) подход** (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова). Сущность человека богаче, чем его деятельность. Личность - продукт и результат общения с людьми и характерных для неё отношений, т.е. не только предметный результат деятельности важен, но и отношенческий. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека учитывался в педагогике явно недостаточно, хотя в пословицах нашёл отражение («скажи, кто твой друг...», «с кем поведёшься...»). Задача воспитателя: отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным отношениям, налаживать психологический климат в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики.

5. **Культурологический подход** (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова). Основание: аксиология - учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в неё принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача воспитателя: приобщение к культурному потоку, активизации творчества.
6. **Этнопедагогический подход**. Воспитание с опорой на национальные традиции, культуру, обычаи. Ребёнок живёт в определённом этносе. Задача воспитателя: изучение этноса, максимальное использование его воспитательных возможностей.
7. **Антропологический подход**. Обосновали К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад. Это системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса.
8. **Компетентностный подход** (О.Е.Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской) в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

Выделенные методологические подходы педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют:

1. Определить её действительные проблемы и способы их разрешения.
2. Проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их порядок значимости (иерархию).
3. Реализовать гуманистическую парадигму образования.
4. Выявить свою личностную позицию.

Методы педагогических исследований - пути и способы познания объективной реальности педагогических явлений. Выделяются следующие их особенности:

- Этическая направленность (эксперименты, противоречащие нравственным и этическим нормам, запрещены; недопустимость риска для здоровья и развития);
- Неповторимость;
- Неоднозначность (т.к. влияют многие причины).

Конечная цель педагогических исследований - установление закономерностей в педагогических процессах.



Рис. 13 **МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Классификация методов исследования:

1. Теоретические методы.
2. Научно-прикладные методы:
 1. Экспериментальные. Педагогический эксперимент - научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. Подразделяются:
 1. По масштабу:
 - глобальный;

- локальный;
 - микроэксперимент.
2. По цели:
- констатирующий (изучаются существующие педагогические явления);
 - проверочный уточняющий (проверяется гипотеза);
 - формирующий - созидательный, преобразующий (в процессе создаются новые педагогические явления).
3. По месту проведения:
- естественный;
 - лабораторный.
2. Эмпирические (проводятся в жизненных условиях) методы:
1. Традиционно-педагогические методы:
- наблюдение - специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Требования: длительность, систематичность, разносторонность, объективность, массовость;
 - изучение педагогического опыта - организованная познавательная деятельность, направленная на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах;
 - изучение первоисточников;
 - изучение школьной документации (классные журналы, книги протоколов собрания и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, стенограммы уроков и т.п.);
 - изучение ученического творчества (домашних и классных работ, сочинений, рефератов, отчетов, «продуктов свободного времени», «хобби-занятий» и т.п.);
 - беседа;
 - интервью - различаются по стандартизованности: стандартизованное, нестандартизованное.
2. Педагогическое тестирование - целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. Например: тесты успеваемости, тесты элементарных умений.
3. Методы изучения коллективных явлений (социологические):
1. Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых, анкетами.
- Различают:
 - по анонимности (именные анкеты, анонимные анкеты);
 - по открытости (самостоятельный ответ);
 - закрытые (выбор из готовых вариантов).
 - Виды:
 - полные;
 - урезанные.
 - Типы:
 - пропедевтические;
 - контрольные.
2. Метод групповой дифференциации. Позволяет анализировать внутриколлективные отношения, выделять лидеров и изгоев.
3. Статистические методы:
- регистрация - выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т.п.);
 - ранжирование - расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей),

определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т.п.);

▪ шкалирование - присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам.

Этапы педагогического исследования:

1. Определение проблемы и постановка цели - раскрытие закономерностей педагогического явления. Вычисление точно очерченного круга явлений, составляющих предмет исследования.

2. Вычленение точно очерченного круга явлений, составляющих предмет и объект исследования.

3. Построение рабочих гипотез.

4. Выбор методов исследования.

5. Проведения исследования и оформление результатов.

6. Внедрение в практику.

Определяя программу изучения педагогического явления, исследователь должен исходить из того, что метод исследования каким бы лучшим и современным он не был, взятый отдельно, может быть лишь инструментом анализа одной стороны воспитательного процесса. Требования системного подхода таковы:

1. Любое педагогическое явление рассматривается как целостная система.

2. Определяются стороны педагогического процесса, подлежащие диагностике.

3. Анализируются основные связи внутри диагностируемого объекта.

4. Определяется структура и организация диагностируемого явления.

Только при многократном повторении в разных условиях и применении достаточно большого арсенала методов исследований, может быть вычленено то общее, что определяет сущность исследуемого процесса.

Этапы опытно-экспериментальной работы включают в себя зондирующий эксперимент или пилотажное исследование, т.е. предварительное выяснение актуальности проблемы; констатирующий эксперимент, представляющий собой первичную диагностику экспериментальной и контрольной групп; формирующий эксперимент, и итоговая диагностика после его проведения и диагностирующий - анализ результатов формирующего эксперимента.

Каждый педагог должен быть хорошим диагностом. Педагогическая диагностика направлена на результаты развития личности учащегося, поиск причин этих результатов, характеристику целостного педагогического процесса. Из инструмента познания она превращается в инструмент формирования и развития личности.

Вопросы для подготовки домашних заданий

1. Фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.
2. Влияние болонского процесса на изменение системы высшего образования в России.
3. История возникновения компетентностного подхода в образовании.
4. Содержание высшего технического образования.
5. Использование нетрадиционных, в том числе игровых, методов в процессе обучения студентов.
6. Проблема классификаций средств обучения.
7. Педагогические технологии, их основные классификации.
8. Общая характеристика основных методов и стилей воспитания.

Вопросы для подготовки к экзамену

1. Предмет педагогики и психологии высшей школы.
2. Методологические основы педагогики высшей школы.
3. Логика и методы научно-педагогического исследования.
4. Основные тенденции развития высшего профессионального образования.
5. Проблемы воспитания в теории и практике высшего профессионального образования.
6. Сущность процесса обучения в вузе.
7. Принципы обучения в высшей школе.
8. Содержание вузовского образования: понятие, структура, соотношение с содержанием обучения.
9. Характеристика нормативных документов, регламентирующих содержание вузовского образования.
10. Гуманитарные аспекты содержания высшего профессионального образования.
11. Общая характеристика методов обучения в вузе.
12. Активные методы обучения.
13. Методы проблемного обучения в высшей школе.
14. Технические средства и компьютерные системы обучения в вузе.
15. Формы организации обучения в вузе.
16. Лекция в системе организационных форм обучения.
17. Практические формы организации вузовского обучения.
18. Преподаватель современной высшей школы. Основные требования к личности и деятельности вузовского педагога.
19. Взаимодействие преподавателя и студента в педагогическом процессе вуза.
20. Система многоуровневой подготовки специалистов в высшей профессиональной школе.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Просвещение, 1988.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2001.
3. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие для преподавателей вузов, учреждений постдипл. образования, реализующих проф. образоват. прогр. подгот. и повышения квалификации педагогов / [авт. коллектив О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек и др.] ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 158 с.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
5. Методы педагогических исследований / Под. ред. Пискунова А.И., Воробьева Г.В. - М., 1979.
6. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. - М.: Наука, 1983.
7. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : учеб. пособие для студ., обуч. по направл. и спец. психологии / С. Д. Смирнов. - М. : Академия, 2003. - 304 с. - (Высшее образование).
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 437 с.
9. Орлова В.В. Методы комплексных исследований и оценки положения молодежи в обществе / Учебное пособие. Изд-во ТУСУР, 2013. 224 С.
10. Орлова В.В. Педагогическое обеспечение работы с молодежью / Учебное пособие Изд-во ТУСУР, 2007. 56 С.