УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»

«Основы психологии высшей школы»

Лекционные материалы

для магистрантов всех специальностей

Автор-составитель*:* Косаревская Т.Е.
доцент кафедры психологии,
кандидат психологических наук, доцент

2011 г.

Репозиторий ВГУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Цели и задачи курса

Целью преподавания курса «Основы психологии высшей школы» является ознакомление магистрантов с общей проблематикой психологии высшей школы, теоретическими и методологическими основами обучения и профессиональной подготовки, с формами анализа и организации взаимодействия преподавателей и студентов в учебной и воспитательной деятельности.

Предметом психологии высшей школы являются индивидуальные, а также и социально-психологические явления, порождаемые условиями вузов.

Преподавание курса «Психология высшей школы» предполагает формирование целостного понимания психолого-педагогических особенностей высшей школы в современном обществе.

В учебном курсе анализируются психологические особенности процесса восприятия и усвоения знаний, развития личности студента в процессе обучения и воспитания, а также движущие силы и механизмы развития личности и коллектива. Профессионализм рассматривается как интегральная характеристика личности и деятельности специалиста.

Основной задачей изучения дисциплины «Основы психологии высшей школы» является реализация требовании образовательного стандарта высшего профессионального образования, установившего в качестве требования к магистрам — овладение основами психологии и педагогики вышей школы. Для выполнения этого требования необходимо решение следующих учебно-воспитательных задач:

— формирование представлений о предмете, методах, проблемах и тенденциях развития психологии высшей школы в современных условиях;

— характеристика основных психологических особенностей студенчества как социальной группы;

— выявление психологических основ организации совместной деятельности преподаватели и студентов;

— ознакомление с основными психологическими принципами и методами обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Основы психологии высшей школы» призвана обеспечить профессиональную компетентность специалиста в области психологии педагогической деятельности в вузе. Эта дисциплина предполагает не только мировоззренческую, но и методологическую подготовку специалистов, их овладение психолого-педагогическими методами исследования различных явлений общественной жизни.

Учебным планом магистерской подготовки предусмотрено изучение «Основ психологии высшей школы» в течение одного семестра первого года обучения. Примерное количество часов по дисциплине: лекций – 10 ч., практических – 6ч., форма контроля – зачет.

Репозиторий ВГУ

Тематический план курса

№	Наименование тем	Кол-во часов	
		лекции	Практи-ческие занятия
1.	Современные проблемы психологии образования. Психологические аспекты профессиональной реализации личности.	2	2
2.	Психологические аспекты развития личности студента.	2	2
3.	Психологических анализ учебной деятельности студентов. Психологические условия и приемы активизации познавательной деятельности студентов.	2	2
4.	Социально-психологическая характеристика студенческой группы.	2	2
5.	Психологические условия эффективного педагогического общения.	2	4

Репозиторий ВГУ

Содержание учебной дисциплины

Тема. Современные проблемы психологии образования Психологические аспекты профессиональной реализации личности

Общественные требования к формированию личности специалиста в современной высшей школе. Психологические проблемы подготовки специалистов. Проблемы адаптации студентов к вузу. Развитие профессионального самосознания. Структура и характеристика деятельности преподавателя. Социально-психологические особенности преподавательской деятельности. Психология профессиональной деятельности кафедры как социальной группы.

Тема. Психологические аспекты развития личности студента

Индивидуальность человека как продукт развития. Психологический портрет студента вуза. Особенности развития личности студента. Типология личности студента вуза. Психолого-педагогическое изучение личности студента. Общение и социально-психологическое воздействие в студенческой среде. Проблемы психодиагностики в вузе. Психологическая коррекция личности студента при компромиссном выборе профессии.

Воспитание в вузе как процесс создания условий для саморазвития личности студента. Психология сотрудничества как важнейший принцип коллективной работы. Проблема освоения социальной роли студента и подготовка к освоению роли «профессионального специалиста». Вузовское обучение как фактор социализации личности студента.

Тема. Психологических анализ учебной деятельности студентов

Психологическая структура учебной деятельности: мотивационно-целевой, исполнительский, контрольно-оценочный компоненты. Мотивы учебной деятельности студентов. Общеучебные умения и навыки студентов. Факторы, определяющие успешность учебной деятельности.

Психологические условия и приемы активизации познавательной деятельности студентов.

Восприятие, его виды и закономерности. Память: характеристика и рациональные приемы запоминания учебного материала. Мышление, его виды и организация познавательной деятельности. Индивидуальные стили познавательной деятельности. Индивидуализация обучения и развитие способностей в обучении.

Репозиторий ВГУ

Тема. Социально-психологическая характеристика студенческой группы

Психологические характеристики и особенности студенческой группы. Формирование группы и механизм группового взаимодействия. Структура группы. Лидерство и совместная деятельность. Психологические особенности воспитания студентов и роль студенческих групп. Социальные феномены и формирование студенческих коллективов.

Тема. Психологические условия эффективного педагогического общения

Психологическая характеристика общения (коммуникация, взаимодействие, восприятие и понимание человека человеком). Деловое общение. Психологические аспекты конфликтного поведения (виды конфликтов, стратегии поведения в конфликте).

Сущность, содержание и структура педагогического общения в вузе. Понятие речевой культуры в преподавательской деятельности. Социально-психологическая составляющая ораторского мастерства преподавателя и оценочные критерии лекторских качеств. Психология публичного выступления. Способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы его взаимоотношений со студентами. Стили педагогического общения и их зависимость от потребностей педагога.

Современные тенденции в образовании и профессиональная реализация личности

Стратегическая цель государственной политики в области образования— это повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества.

Научно-исследовательская работа – это возможность приобрести жизненно важные навыки, востребованные в любой профессии.

Важнейшим приобретением студента за годы учебы является профессиональная **компетентность. Быть компетентным –** значит уметь решать задачи, возникающие в профессиональной деятельности, соответствовать требованиям современности. Что же это за требования?

К числу **современных тенденции мирового развития** можно отнести :

Репозиторий ВГУ

ускорение темпов развития и, следовательно, необходимость подготовки к жизни в быстро меняющихся условиях; высокая мобильность рабочей силы, рост конкуренции;

Мобильность - это качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде. Она включает в себя различные виды. Но наиболее актуальными для становления профессионализма являются: культурная, профессиональная, и педагогическая.(для педагогов)

Культурная мобильность - это, прежде всего, способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения, умение предвидеть характер и ход изменений

Профессиональная мобильность как часть социальной мобильности может быть представлена вертикальной и горизонтальной линиями в становлении карьеры. На первых этапах важна именно «горизонтальная карьера»: чем больше нывыков будет освоено в разных аспектах профессии (познавательных, научно-исследовательских, организаторских), тем более конкурентноспособным становится специалист. (Знающему, умелому, гибкому должность всегда найдется).

Педагогическая мобильность – это способность педагога организовать взаимодействие с другими участниками образовательного процесса в соответствии с целями современной концепции образования, ценностями мировой и национальной культуры, новыми образовательными технологиями.

Вторая тенденция мирового развития -переход к информационному обществу,

Информатизация общества, Интернет, другие средства передачи, обработки и хранения информации – это всё предпосылки «безграничной» коммуникации, информация является доступной одновременно всем. Однако

Репозиторий ВГУ

возникшая в историческом процессе информация (музыка, фильмы, фотографии, книги и т.д.) не является цифровой и хранится на различных видах носителей. А значит нужны навыки работы с разными видами информации. Кроме этого, распределено в Интернете очень неравномерно, и представляет собой преимущественно актуальные сведения из области экономики, торговли, туризма, отдыха и развлечений, поэтому она непостоянна и недолговременна. Занятия наукой позволяют получить фундаментальные знания, что принципиально важно. Среди **тенденций развития университетского образования** в современном мире именно

фундаментализация – Т.к. в настоящее время важна не полнота предполагаемых определенными дисциплинами знаний, а освоение фундамента знаний, способов их усвоения, развития способностей воспринимать, понимать и использовать поток новой информации в течение всей жизни человека;

информатизация предполагает и создание высокотехнологичного информационно-образовательного пространства университета; развитие и освоение дистанционных образовательных технологий;

Я говорю об образовании, которое позволит Вам активно участвовать в **создании** нашего информационного общества.

- возникновение и рост **глобальных проблем**, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования системного мышления. (когда за отдельными деревьями своей узкой специальности человек видит весь лес), **Развитие способности к системному мышлению превращается в учебную цель. Необходимо учиться справляться с существенными противоречиями, получать знания, принимать тщательно обдуманное решение, особенно при незнании всех факторов, а также учиться мыслить абстрактно.** Нужна не только узкая специализация в какой-то профессии, но и способность к межпрофессиональной коммуникации и междисциплинарному синтезу знаний, ориентацию на сочетание

Репозиторий ВГУ

фундаментальных исследований с практическим решением проблем, навыки командной работы, постоянное саморазвитие и самосовершенствование, реальное и виртуальное вхождение в то, что получило название транспрофессиональные сети.

- Значительно расширилось межкультурное взаимодействие, в связи с чем особую важность приобретают коммуникабельность и толерантность;

цели и организация образовательного процесса приобретают международное измерение. В процесс интернационализации образования наряду с индивидуальной мобильностью студентов или профессорско-преподавательского состава включаются: мобильность образовательных программ; формирование новых международных стандартов образовательных программ; партнерство институтов- участниками и свидетелями чего мы с вами сегодня являемся.

динамичные изменения на рынке труда, в сфере занятости, определяют постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, поэтому

Одной из современных тенденций развития системы профессионального образования является **непрерывность.**

Впервые термин «**Непрерывное образование**» – учение длиною в жизнь , (lifelong learning), определяемое как «всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции» употребляется в 1968 году в материалах ЮНЕСКО. В «Меморандуме непрерывного образования» Европейского Союза (2000 г.), провозглашены основные принципы непрерывного образования:

1.**Интенсивность** – «достижение максимума результата при минимуме затрат времени» за счет внедрения современных образовательных технологий. (Второе высшее).

Репозиторий ВГУ

2.**Практическая ориентация** – ориентация на перспективные требования развития экономики

3.**Доступность,**– приемлемость учебы для работающих с(модульность, частичный дистанционный режим обучения, реализация программ на местах работы, индивидуализация) ***инструментализация*** –внедрение новых образовательных моделей, подкрепленных альтернативными технологическими приемами трансляции знаний;

В настоящее время, по данным Евростата доля взрослого населения , вовлеченная в сферу дополнительного образования,составляет от 30 до 50% (в Швейцарии - 53,3%, Швеции- 48%, в Великобритании – 34,4%, в Норвегии – 32,9%. В России– от 8 до 10%. У нас -???

Образовательные стандарты нового поколения основываются на **компетентностном подходе**: нам нужен специалист не просто обученный, а компетентный, т.е. способный решать задачи, возникающие в современной профессиональной деятельности.

Ученые выделяет 3 ключевые группы компетенций:

– компетенции, относящиеся к деятельности человека;

– компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

–компетенции, относящиеся к самому человеку как к личности, участнику деятельности, общения.

Состав компетенций

Подготовка специалиста должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций:

академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться; ориентация на «образование через всю жизнь».

Репозиторий ВГУ

социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Из вышеназванных тенденций развития можно сделать выводы относительно качеств специалистов, способных к активным действиям. В первую очередь необходимыми являются: самостоятельность, умение устанавливать отношения, готовность брать на себя ответственность, надёжность, креативность, умение высказывать своё мнение, открытость культуре и миру, а также саморегуляция, самообладание, которые помогают спокойно решать проблемы, улаживать отношения с другими людьми и справляться с неуверенностью. Все это можно назвать **«жизненной компетенцией»** человека.

Таким образом, **Профессионализм сориентирован не на «систему знаний», а на систему действий.** Поэтому, целью профессионального образования являются специалисты- исследователи, умеющие мыслить и действовать.

НИР с– это возможность начать путь исследователя.

Слияние фундаментальной **науки** с бизнесом на базе наукоемкого производства, сближение фундаментальной и вузовской науки, использование новых форм общения ученых с использованием Интернета – создает новые возможности и новый имидж науки и ученого. **Имидж научного знания,** идеи строится с точки зрения полезности, прибыльности, возможности применения. Становится важным умение создавать научные тексты, публичные выступления, популяризирующие, рекламирующие, представляющие научные идеи. С другой стороны, **персональный имидж**

Репозиторий ВГУ

ученого.(Кто я в науке? Что я хочу и могу делать в науке?) Исследовательские навыки, важные в любой профессии, осваиваются вами уже сейчас и повышают вашу личную эффективность и конкурентноспособность.

По предварительным данным мониторинга (опроса):

На вопрос **о смысле высшего образования** 70% выпускников называют получение профессии и развитие своих интересов и способностей. И среди **значимых ценностей** первой называется **активная деятельная жизнь**, правда **развлечения** оказались на втором месте (но это, видимо, возрастное); **благополучие других людей** – на третьем, что соответствует альтруистической направленности важной для помогающих профессий, **познание** – на четвертом.

Какие **общественные события** запомнились больше всего, принесли удовлетворение – спортивные соревнования, концерты, конкурсы, олимпиады, научные конференции.

Среди главных **достижений за годы учебы** в вузе были названы: учебные достижения, приобретение друзей , навыки понимания людей и делового общения.

Многие отметили **сложность совмещения** учебы и дополнительных занятий (39%) и связанное с этим неумение эффективно распределять свое время (14%).

Среди **личностных качеств**, на которые повлияла учеба в вузе названы целеустремленность, терпение, ответственность, самостоятельность.

Все это является важными факторами развития и повышения личной эффективности, создает возможности для реализации себя в профессии.

Сначала **о профессии** фантазируют, мечтают. Потом в профессию играют, потом – в ней самореализуются, а потом интегрируются в профессиональное сообщество и достигают профессионального мастерства.

Репозиторий ВГУ

Психолого-педагогическая компетентность учителя

Т.А .Графская,

Роль психолого-педагогической компетентности в становлении профессионализма учителя неоспорима.

Несмотря на то, что изучением профессиональной компетентности активно занимались многие отечественные ученые 80−90-х годов XX века (Л.Н. Захарова, В.М. Соколова, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Н.Я.Петровская и др.), к сожалению, приходится констатировать, что в современной психолого-педагогической науке нет единства ни в определении сущности данного понятия, его структуры, ни в вопросах его содержательного наполнения. Разные подходы к толкованию понятия психолого-педагогической компетентности объясняются его динамичностью и многогранностью.

Так, *М.А.Холодная* определяет компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности».

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренний) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем.

Многие зарубежные ученые не разделяют понятия психологической компетентности и психологической грамотности. Психологическая грамотность рассматривается ими как «начальный» уровень психологической компетентности.

В основе различия грамотности и компетентности лежит адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Компетентность предполагает соединение обобщенных психологических знаний со знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный – может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему. В то же время компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок.

Таким образом, основное отличие психологической грамотности от психологической компетентности заключается в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания а решении тех или иных проблем, способен перейти от слов к делу, от общих рассуждений к обоснованным поступкам. Грамотный педагог знает психологию, а компетентный реально и эффективно эти знания использует, т.е. знает и реально учитывает психологию взрослых и детей. Задача развития психологической компетентности – не просто больше и лучше знать человека, а включать эти знания в психологическую практику школы.

В работах психологов (Ю.И. Емельянова, Л.С. Колмогоровой, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, М.А. Холодной и др.) рассматривается структура психолого-педагогической компетентности:

- ***компетентность в общении*** **как способность общаться, обмениваться информацией и на этой основе устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса;**
- ***интеллектуальная компетентность как*** **особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и умение это реализовать в педагогической практике;**
- ***социально-психологическая компетентность,*** **проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной, исследовательской, экспериментальной и т.д.); разрабатывать технологию; выбирать оптимальные методы и средства их реализации. Организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи субъектами образования.**

Как считают некоторые авторы (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина), психологическая компетентность зависит от личности учителя, его личностных качеств. Личностно-деловые качества учителя сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность.

Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются *профессионально значимые качества личности* педагога.

М.И.Лукьянова определяет как важные, необходимые в педагогической деятельности следующие личностные качества: рефлективность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

А.К. Маркова дополняет их профессионально важными качествами личности: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, практическое педагогическое мышление, педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух ,педагогическая

Репозиторий БГУ

ситуация, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическая рефлексия.

В чем заключается психологическая компетентность современного педагога?

В модели профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования четко определена сущность психолого-педагогической компетентности педагога, которая включает в себя:

- **осведомленность учителя об индивидуальных особенностях каждого ученика, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках предшествующей подготовки, которая проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним;**
- **осведомленность в области процессов общения, происходящих в группах, с которыми учитель работает, процессов происходящих внутри групп как между учащимися, так и между учителем и группами, учителем и учащимися, знание того, в какой мере процессы общения содействуют или препятствуют достижению искомых педагогических результатов;**
- **осведомленность учителя об оптимальных методах обучения, о способности к профессиональному самосовершенствованию, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда.**

Психология личности учителя проявляется не только в его позиции по отношению к детям, но и в организации собственной педагогической деятельности. Часто незнание собственных психологических особенностей приводит к тому, что учитель начинает копировать опыт своих коллег, которые имеют свои индивидуальные психологические особенности.

Существует педагогическая диагностика – процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров. Показатели и параметры психолого-педагогической компетентности также можно измерить с помощью методик диагностики деятельности учителя. Основными объектами педагогической диагностики следует назвать:

- **педагогическую деятельность учителя;**
- **активность как показатель профессионализма учителя;**
- **мотивационные побуждения учителя;**
- **деформации личности учителя в процессе педагогической деятельности;**
- **социально-психологическую компетентность учителя;**
- **коммуникативную компетентность педагога;**
- **природные предпосылки педагогической профессии и др.**

Предлагаемые методики «Психологическая компетентность педагога» и «Профессиональные установки учителя» (см. приложение) помогут учителю увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все как есть. В профессиональных установках учителя отражается понимание им своей деятельности, а также оценка роли своего предмета в формировании личности ребенка. Существуют связи и влияние профессиональных установок учителя на его психологическую компетентность. Например, учитель-гуманист проявляет достаточную степень психологической компетентности, тогда как учитель с авторитарным стилем поведения психологически некомпетентен. Самодиагностика педагога – это только начало работы учителя над собой. Продолжением может быть участие учителя в тренингах профессионального и личностного роста.

Важно отметить, что методики не могут быть использованы в административных целях – для оценки работы учителя, при аттестации, решении кадровых вопросов и т. д.

Охарактеризуем пути повышения психолого-педагогической компетентности учителя:

Использование методов социального психологического тренинга профессиональной компетентности учителя с целью совершенствования профессиональной позиции учителя, развития психических процессов (педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и другие качеств личности), совершенствования педагогических умений по развитию приемов психологической разгрузки, расширение профессиональных знаний.

Анализ конкретных педагогических ситуаций с целью совместного решения общих профессиональных задач (низкая успеваемость, конфликтные ситуации в классе, в коллективе и др.).

Формирование умений учителя оценивать и совершенствовать свой индивидуальный стиль, профессиональные позиции и установки с целью повышения профессионализма.

Репозиторий ВГУ

Совершенствование качеств учителя, необходимых для его педагогической деятельности и профессиональной самореализации с целью развития профессионально важных характеристик личности (анализ и самоанализ педагогической деятельности учителя, приемы умственного тренинга синектики, приемы дискуссий и приемы мозгового штурма и др.)

Таким образом, в развитии психологической компетентности главная роль отведена самосовершенствованию, профессиональному и личностному самосознанию, выделению своих профессиональных позиций.

Психологическая компетентность формируется у педагога неравномерно, в течение профессиональной жизни. Видеть эту внутреннюю динамику – значит оценить ее, дать прогноз его профессионального и личностного роста.

Профессиональные позиции, установки, педагогические умения, личностные качества как структурные элементы профессиональной компетентности могут быть предметом становления профессионализма педагога.

Приложение

Методика
«Профессиональные установки учителя»

Отметьте педагогические умения, которые, на Ваш взгляд, наиболее важны в профессии педагога.

1. В любой ситуации помнить, что школьник это личность.
2. Умение грамотно и правильно говорить.
3. Умение доверительно и открыто говорить, обладать богатым словарным запасом, быть эрудитом.
4. Умение превращать учащихся в соавторов учебного процесса.
5. Умение ставить на место нарушающих дисциплину, беречь достоинство учителя.
6. Умение слушать ребенка, интересоваться его мнением.
7. Знание потребности и интересы учащихся.
8. Оберегать симпатичных Вам учащихся от мешающих им учиться, невоспитанных, дурно на них влияющих учеников.
9. Умение обеспечить активную роль учащихся на уроке.
10. Умение адаптировать любой материал к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.
11. Умение держать дистанцию, не выходить за рамки роли учителя, не становиться на один уровень с учениками.
12. Умение добиться того, чтобы все ученики следовали за ходом мысли учителя, слушали его внимательно.
13. Не выделять любимчиков, равно принимая всех учащихся.
14. Умение достигать дисциплины на уроке, добиваться того, чтобы все ученики усвоили материал.
15. Умение при любых обстоятельствах следовать плану урока.
16. Умение выделять в ученике главное — его учебные возможности и работоспособность, отвлекаясь от второстепенных черт его личности.
17. Умение оставить все свои чувства в стороне, руководствуясь в общении с учениками только целесообразностью.
18. Умение вчувствоваться во внутренний мир учащихся, сопереживать им.

Ключ: Вопросы разбиты на пары: 1-5; 13-8; 3-11; 9-14; 4-15; 6-12; 7-16; 10-2; 18-17.

Первый номер – свидетельство по интереса к личности учащихся, ориентация на их творческое развитие и сотворчество с ними, желание вжиться в их внутренний мир независимо от того, нравятся или не нравятся они нам. Стремление адаптировать учебные материалы к ученику. Второй номер в паре говорит о том, что Вы, мало интересуясь личностью ученика, ориентируясь в основном на действия, независимо от их влияния на детей, не стремитесь к сотрудничеству, склонны к авторитарному поведению, делите детей на любимых и нелюбимых.

В соответствии с этим подсчитать общую сумму баллов ответов **«да»** на вопросы 1,3,4,6, 7, 9, 10, 13, 18 и ответов **«нет»** на вопросы 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17.

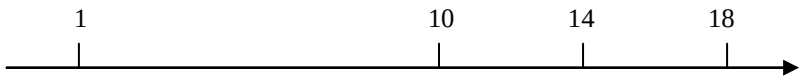
Репозиторий ВГУ

Общая сумма ответов или баллов свидетельствует о профессиональных установках учителя. Чем ближе эта сумма к 18, тем более учитель отражает соответствие принципам гуманистической педагогики. Если общая сумма баллов:

18-14 – профессиональная установка учителя – **гуманизм;**

14-10 – профессиональные установки учителя в основном **гуманные**, но иногда в деятельности педагога проявляется **авторитаризм.**

Менее 10 баллов – учитель с **авторитарным стилем** поведения.



Методика
«Психологическая компетентность учителя»

Если Вы согласны с утверждением теста, то поставьте рядом с номером утверждения «да» или «+»; если Вы с утверждением не согласны, то поставьте рядом с его номером «нет» или «–».

1. Чем старше ребенок, тем важнее для него слова как знаки внимания и поддержки взрослых.
2. У детей зарождаются комплексы, когда их с кем-то сравнивают.
3. Эмоции взрослых независимо от их воли влияют на состояние детей, передаются им, вызывая ответные чувства.
4. Подчеркивая ошибки ребенка, мы избавляем его от них.
5. Отрицательная оценка вредит благополучию ребенка.
6. Детей необходимо воспитывать в строгости, чтобы они выросли нормальными людьми.
7. Ребенок никогда не должен забывать о том, что взрослые старше, умнее и опытнее его.
8. Ребенок окружен повсеместной симпатией и вниманием, отягощен неприятными переживаниями раздражения, тревоги и страха.
9. Негативные реакции детей надо подавлять для их же пользы.
10. Детей не должны интересовать эмоции и внутренние переживания взрослых.
11. Если ребенок не хочет, всегда можно его заставить.
12. Детей надо учить, указывая на подходящие примеры.
13. Ребенку любого возраста для эмоционального благополучия необходимы прикосновения, жесты, взгляды, выражающие любовь и одобрение взрослых.
14. Ребенок должен постоянно быть предметом внимания и симпатии взрослых.
15. Делая что-то, ребенок должен отдавать себе отчет в том, хороший он или плохой, с точки зрения взрослых.
16. Сотрудничать с детьми – это значить быть с ними «на равных», в том числе, петь, играть, рисовать, ползать на четвереньках и сочинять вместе с ними.
17. Отказы бывают обычно у детей, не привыкших к слову «надо».
18. Насильственные методы умножают дефекты личности и нежелательные формы поведения.
19. Я никогда не заставляю учеников что-то делать насильно.
20. Ребенок не боится ошибок и неудач, если знает, что он всегда будет принят и понят взрослыми.
21. Я никогда не кричу на детей, в каком бы настроении ни был.
22. Я никогда не говорю детям: «Мне некогда», если они задают вопрос.
23. При возникновении трудностей в одном всегда можно переключить ученика на что-то другое.
24. Я никогда не испытываю неприятных ощущений, когда ставлю ученикам отметки «2» заслуженно.
25. Я никогда не испытываю чувства тревоги в общении с учениками.
26. Не стоит навязывать себя ученикам, если они чего-то не хотят, лучше подумать, вдруг я сам(а) что-то делаю не так.
27. Ученик всегда прав. Неправым может быть только взрослый.
28. Если ученик не работает на уроке, значит он или ленится, или плохо себя чувствует.
29. Я никогда не делаю замечаний своим ученикам в жесткой форме.
30. У учеников не бывает правильных или неправильных действий, дети всегда проявляют себя как могут и как хотят.

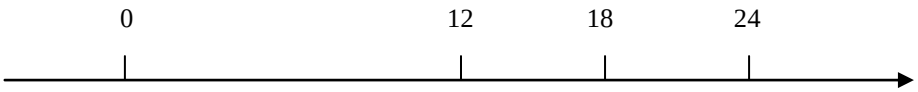
Если «да» («+») по шкале компетентности (вопросы: 2; 3; 5; 8; 13; 16; 18; 20; 23; 26; 27; 30;), то присваивайте за каждый ответ «да» по 1 баллу.

Если «нет» («–») по шкале компетентности (вопросы: 1; 4; 7; 9; 10; 11;12; 14; 15; 17; 24; 28;), то присвойте себе за каждый ответ «нет» по 1 баллу.

Шкала лживости: (вопросы: 6; 19; 21; 22; 25; 29). Если «да» на 4 и более ответов, то Вы отвечали неискренно. Поэтому Ваши результаты могут быть ненадежны.

Подсчитайте общее количество баллов по 1-ой и 2-ой шкалам.

Репозиторий ВГУ



Чем ближе к 24 баллам, тем выше психологическая компетентность учителя.
До 12 баллов – некомпетентен,
От 12 до 18 баллов – малая степень компетентности,
От18 до 24 баллов – достаточная степень компетентности.

Список использованной литературы:

Емельянов Ю.И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М., 1985.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.

Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – М., 2002.

Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. – М., 2004.

Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

Митина Л.М. Психология профессионального развития. Автореф. дис… – докт. психол. наук. – М., 1995.

Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.

Модель профессиональной компетентности в соответствии со стандартами образования // Завуч. 2001. № 4.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.

Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д., 1996.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск, 1997.

Шепель В.М. Школа менеджмента. – М., 2005.

ББК 22.3я 72
П 24

Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.

Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова

Авторский коллектив:
проф., канд. филол. наук М. В. Буланова-Топоркова (часть 1, гл. 1 § 2, 3, 5; гл. 5; гл. 6 § 2-6; гл. 7 § 1; гл.8, 9);
доцент, канд. пед. наук А. В. Духавнева (часть 1, гл. 1 § 1; гл. 2, 3; гл. 4 §4; гл. 6 § 7, 8, 9);
проф., докт. филос. наук Л. Д. Столяренко (часть 1, гл. 4 § 1, 2, 3; гл.6 § 11; часть 2, гл. 1-4, 6, 7);
проф., докт. социол. наук С. И. Самыгин (часть 1, гл. 6 § 1; часть 2, гл. 7);
доцент, канд. техн. наук Г. В. Сучков (часть 1, гл. 1 § 7; гл. 6 § 10, 11);
канд. филос. наук, доцент В. Е. Столяренко (часть 2, гл. 5, 6); ст. преп. Н.А. Кулаковская (часть 1, гл. 1 § 4, 6).

В учебном пособии раскрываются актуальные проблемы высшего образования: тенденции развития высшего образования в России, его содержание, технологии обучения, методы формирования системного профессионального мышления, подготовка широкопрофильного специалиста XXI в. и воспитание его гармоничной, креативной и гуманной личности.

Репозиторий ВГУ

Учебное пособие соответствует требованиям государственного образовательного стандарта по подготовке выпускника магистратуры по специальности "Преподаватель высшей школы", требованиям к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ. Оно заняло призовое место в конкурсе учебников по циклу "Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины" для технических направлений и специальностей высшего профессионального образования.
Предназначено для студентов, аспирантов вузов, слушателей ФПК и курсов послевузовской психолого-педагогической переподготовки преподавателей вузов.

Репозиторий ВГУ

ОГЛАВЛЕНИЕ:

Часть 1
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1. Современное развитие образования в России и за рубежом
1. Роль высшего образования в современной цивилизации
2. Место технического университета в российском образовательном пространстве

3. Фундаментализация образования в высшей школе
4. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе
5. Интеграционные процессы в современном образовании
6. Воспитательная компонента в профессиональном образовании
7. Информатизация образовательного процесса

Глава 2. Педагогика как наука
1. Предмет педагогической науки. Ее основные категории
2. Система педагогических наук и связь педагогики с другими науками

Глава 3. Основы дидактики высшей школы
1. Общее понятие о дидактике
2. Сущность, структура и движущие силы обучения
3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности
4. Методы обучения в высшей школе

Глава 4. Структура педагогической деятельности
1. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность
2. Самосознание педагога и структура педагогической деятельности
3. Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы
4. Дидактика и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Глава 5. Формы организации учебного процесса в высшей школе
1. Лекция
2. Семинарские и практические занятия в ВШ
3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых
4. Основы педагогического контроля в высшей школе

Глава 6. Педагогическое проектирование и педагогические технологии
1. Этапы и формы педагогического проектирования
2. Классификация технологий обучения высшей школы
3. Модульное построение содержания дисциплины и рейтинговый контроль
4. Интенсификация обучения и проблемное обучение
5. Активное обучение
6. Деловая игра как форма активного обучения
7. Эвристические технологии обучения
8. Технология знаково-контекстного обучения
9. Технологии развивающего обучения
10. Информационные технологии обучения

11. Технологии дистанционного образования

Глава 7. Основы подготовки лекционных курсов
Глава 8. Основы коммуникативной культуры педагога
Глава 9. Педагогическая коммуникация

Часть 2
ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 1. Особенности развития личности студента
Глава 2. Типология личности студента и преподавателя
Глава 3. Психолого-педагогическое изучение личности студента

Приложение 1. Психологические схемы "Индивидуально-психологические особенности личности"
Приложение 2. Психологические схемы "Общение и социально-психологическое воздействие"

Глава 4. Психология профессионального образования
1. Психологические основы профессионального самоопределения
2. Психологическая коррекция личности студента при компромиссном выборе профессии
3. Психология профессионального становления личности
4. Психологические особенности обучения студентов
5. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов
6. Психологические основы формирования профессионального системного мышления
7. Психологические особенности воспитания студентов и роль студенческих групп

Приложение. Психологические схемы "Социальные феномены и формирование коллектива"
Список литературы

Репозиторий ВГУ

Часть 1
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1. СОВРЕМЕННОЕ РАЗБИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1. Роль высшего образования в современной цивилизации

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

В середине 60-х гг. передовые страны пришли к заключению, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния сотен миллионов людей; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания всех землян;

безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо.

Все реальнее в последние годы стали осознаваться ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличение технического могущества, а также то обстоятельство, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры и мудрости человека. По мнению Эриха Фромма, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он может сделать с тем, что имеет.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль должна принадлежать образованию. "Ныне общепризнано, - говорится в одном из документов ЮНЕСКО (Доклад о положении дел в мировом образовании за 1991 г. Париж, 1991), - что политика, направленная на борьбу с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, укрепление прав человека, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальной культуры не дадут эффекта без соответствующей стратегии в области образования. Будут безрезультатны усилия, направленные на обеспечение и поддержание конкурентности в области освоения передовой технологии".

Следует подчеркнуть, что практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в них огромные финансовые средства. Реформы высшего образования обрели статус государственной политики, ибо государства стали осознавать, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. В русле этой политики решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, качеством знаний, новыми функциями высшей школы, количественным ростом информации и распространением новых информационных технологий и т.д.

Но вместе с тем в последние 10-15 лет в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удается разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных методических подходов, и все чаще говорят о всемирном кризисе образования. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей функции - формировать созидающую силу, созидательные силы общества. В 1968 г. американский ученый и деятель просвещения Ф. Г. Кумбс, пожалуй, впервые дал анализ нерешенных проблем образования: "В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах - развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас". Почти через 20 лет в новой книге "Взгляд из 80-х годов" он же делает вывод об обострении кризиса образования и о том, что общая ситуация в сфере образования стала еще тревожнее.

Констатация кризиса образования из научной литературы перешла в официальные документы и высказывания государственных деятелей.

Мрачную картину рисует доклад Национальной комиссии США по проблеме качества образования: "Мы совершили акт безумного образовательного разоружения. Мы растим поколение американцев, неграмотных в области науки и техники". Небезынтересно и мнение бывшего президента Франции Жискара Д'Эстена: "Я думаю, что главная неудача Пятой республики состоит в том, что она оказалась неспособной удовлетворительно разрешить проблему образования и воспитания молодежи".

Кризис западноевропейского и американского образования стал и темой художественной литературы. В качестве примера можно привести серию романов об Уилте английского сатирика Тома Шарпа или роман "Четвертый позвонок" финского писателя Марти Ларни.

В отечественной науке вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие "мировой кризис образования". По мнению советских ученых, образовательный кризис казался возможным лишь за рубежом, "у них". Считалось, что "у нас" речь может идти лишь о "трудностях роста". Сегодня наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается. Напротив, обнаруживается тенденция к анализу и определению его симптомов и путей выхода из кризисной ситуации [1].

1 Гершунскип Б. С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. М., 1993; Шукшунов В. Е., Взяты шее В. Ф., Романова Л. И. Через развитие образования к новой России. М., 1993; и др.

Репозиторий ВГУ

Анализируя сложное и емкое понятие "кризис образования", авторы подчеркивают, что оно отнюдь не тождественно абсолютному упадку. Российская высшая школа объективно занимала одну из ведущих позиций, она обладает рядом достоинств, которые будут выделены ниже.

Суть мирового кризиса видится прежде всего в ориентации сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение) в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее. Эта мысль отчетливо прослеживается в упомянутой в списке литературы брошюре В.Е. Шукшунова, В.Ф. Взятышева, Л.И. Романковой и в статье О.В. Долженко "Бесполезные мысли, или еще раз об образовании" [1].

1 Философия образования для XXI в. М., 1992.

Современное развитие общества требует новой системы образования - "инновационного обучения", которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

Суть кризиса и тенденции мирового развития образования графически представлены на схеме 1.1.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во-вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально-экономической и общественно-политической системы. Многие задумываются, правильно ли начинать реформы образования, в частности высшей школы, именно сейчас, в условиях столь сложной исторической ситуации в России? Встает вопрос, нужны ли они вообще, ведь высшая школа России, бесспорно, обладает рядом достоинств по сравнению с высшими школами США и Европы? Прежде чем ответить на этот вопрос, перечислим положительные "наработки" российской высшей школы:

• она способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;
• по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами занимает одно из ведущих мест в мире;
• отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;
• традиционно ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Таковы преимущества российской образовательной системы (высшей школы).

Однако четко осознается и тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране - настоятельная необходимость. Происходящие в обществе изменения все более объективизируют недостатки отечественного высшего образования, в свое время рассматривавшиеся нами как его достоинства:

• в современных условиях стране требуются такие специалисты, которые не только не "выпускаются" на сегодняшний день, но для обучения которых наша образовательная система еще не создала научно-методическую базу;
• бесплатная подготовка специалистов и невероятно низкая оплата их труда девальвировали ценность высшего образования, его элитарность в плане развития интеллектуального уровня личности; его статус, долженствующий обеспечить личности определенную социальную роль и материальное обеспечение;
• чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой шло в ущерб общему духовному и культурному развитию личности;
• усредненный подход к личности, валовой выпуск "инженерной продукции", невостребованность десятилетиями интеллекта, таланта, нравственности, профессионализма привели к деградации нравственных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению престижа высокообразованного человека. Это падение материализовалось в плеяде московских и прочих дворников с университетским образованием, как правило, личностей неординарных;
• тоталитарное управление образованием, сверхцентрализация, унификация требований подавляли инициативу и ответственность преподавательского корпуса;
• вследствие милитаризации общества, экономики и образования сформировались технократическое представление о социальной роли специалистов, неуважение к природе и человеку;
• изолированность от мирового сообщества, с одной стороны, и работа многих отраслей промышленности по зарубежным образцам, импортные закупки целых заводов и технологий - с другой, исказили главную функцию инженера - творческую разработку принципиально новой техники и технологии;
• экономический застой, кризис переходного периода повлекли за собой резкое снижение и финансового, и материального обеспечения образования, высшего в частности.

Репозиторий ВГУ

Сегодня эти негативные характеристики особенно обострились и дополнились рядом других количественных, подчеркивающих кризисное состояние высшей школы в России:

• наблюдается устойчивая тенденция сокращения численности студентов (за 10 лет число студентов сократилось на 200 тыс.);
• существующая система высшего образования не обеспечивает населению страны одинаковых возможностей для обучения в вузах;
• отмечено резкое сокращение численности преподавательского корпуса высшей школы (большинство из них уезжают работать в другие страны) и многое другое.

Необходимо подчеркнуть, что Правительством России предпринимаются немалые усилия, направленные на успешное реформирование высшей школы. В частности, главное внимание уделяется перестройке системы управления высшим образованием, а именно:

• широкое развитие форм самоуправления;
• прямое участие вузов в выработке и реализации государственной образовательной политики;
• предоставление вузам более широких прав во всех сферах их деятельности;
• расширение академических свобод преподавателей и студентов.

В интеллектуальных кругах России все явственнее осознаются возможные последствия происходящего исподволь свертывания образования и снижения социальной защищенности студентов и педагогов. Приходит понимание того, что неправомерное распространение на сферу образования рыночных форм деятельности, игнорирование специфической природы образовательного процесса могут привести к утрате наиболее уязвимых слагаемых общественного богатства - научно-методического опыта и традиций творческой деятельности.

Итак, основные задачи реформирования системы вузовского образования сводятся к решению проблемы как содержательного, так и организационно-управленческого характера, выработке взвешенной государственной политики, ее ориентации на идеалы и интересы обновляемой России. И все же, в чем главное звено, ядро, основа вывода российского образования из кризиса?

Очевидно, что проблема долговременного развития высшего образования не может быть решена только за счет реформ организационно-управленческого и содержательного характера.

В связи с этим все настойчивее встает вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

Мы остановили свое внимание на концепции, разработанной учеными Международной академии наук высшей школы (АНВШ) В. Е. Шукшуновым, В. Ф. Взятышевым и др. По их мнению, научные истоки новой образовательной политики следует искать в трех сферах: философии образования, науках о человеке и обществе и "теории практики" (схема 1.2).

Философия образования должна дать новое представление о месте человека в современном мире, о смысле его бытия, о социальной роли образования в решении ключевых проблем человечества.

Науки о человеке и обществе (психология образования, социология и др.) нужны, чтобы иметь современное научное представление о закономерностях поведения и развития человека, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы и самой системы образования - с обществом.

"Теория практики", включающая современную педагогику, социальное проектирование, менеджмент системы образования и др., даст возможность представить в совокупности новую систему образования: определить цели, структуры системы, принципы ее организации и управления. Она же явится инструментом реформирования и адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни.

Итак, обозначены фундаментальные основы развития образования. Каковы же направления развития предполагаемой парадигмы образования?

Репозиторий ВГУ

В табл. 1.1 представлены возможные варианты развития образования.

Предлагаемую методологию можно назвать гуманистической, так как в центре ее оказываются человек, его духовное развитие, система ценностей. Кроме того, новая методология, положенная в основу образовательного процесса, ставит задачу формирования нравственных и волевых качеств, творческой свободы личности.

В связи с этим вполне отчетливо осознается проблема гуманизации и гуманитаризации образования, которая при новой методологии приобретает гораздо более глубокий смысл, чем просто приобщение человека к гуманитарной культуре.

Смысл в том, что необходимо гуманизировать деятельность профессионалов. А для этого необходимо:

• во-первых, пересмотреть смысл понятия "фундаментализация образования", вложив в него новый смысл и включив в основную базу знаний науки о человеке и обществе. В России это далеко не простая проблема;
• во-вторых, формирование системного мышления, единого видения мира без разделения на "физиков" и "лириков" потребует встречного движения и сближения сторон. Техническую деятельность необходимо гуманизировать. Но и гуманитариям следует сделать шаги в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической сфере. Именно разрыв технической и гуманитарной подготовки привел к обеднению гуманитарного содержания учебно-воспитательного процесса, снижению творческого и культурного уровня специалиста, экономическому и правовому нигилизму, а в конечном счете - к снижению потенциала науки и производства. Известный психолог В. П. Зинченко так определил опустошающее воздействие на человеческую культуру технократического мышления: "Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства". Обычно, говоря о гуманитаризации инженерного образования, имеют в виду только увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах вуза. При этом предлагают студентам различные искусствоведческие и другие гуманитарные дисциплины, что редко бывает непосредственно связано с будущей деятельностью инженера. Но это так называемая "внешняя гуманитаризация". Подчеркнем, что в среде научно-технической интеллигенции господствует технократический стиль мышления, который "впитывают" в себя студенты с самого начала обучения в вузе. Поэтому они относятся к изучению гуманитарных дисциплин как к чему-то второстепенному, проявляя иногда откровенный нигилизм.

Напомним еще раз, что сущность гуманитаризации образования видится прежде всего в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности. Если эта задача не будет решена, то, как писал русский философ Г. П. Федотов в 1938 г., "...есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь - это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации".

Итак, главными направлениями реформы российского образования должны стать поворот к человеку, обращение к его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук (табл. 1.2).

Таблица 1.2
Главные направления реформирования в области науки:

Повернуться к человеку	Бороться с технократическим снобизмом	Интегрировать частные науки
Необходимые условия		
Возрождение престижности образования		
Активное восприятие наук о человеке и обществе		
Демократизация, демилитаризация, деидеологизация		
Ориентация на технологии постиндустриального развития		
Основные федеральные интересы		
Гармоничное и свободное развитие членов общества		
Подъем и обогащение нравственного и интеллектуального потенциала нации		
Обеспечение рыночной многоукладной экономики профессионалами высокого уровня		

Репозиторий БГУ

При этом российская программа развития образования должна содержать механизмы, гарантирующие:

• единство федерального образовательного пространства;
• открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурного-исторического и образовательного опыта.

Магистральные линии вывода российского образования из кризиса определены; разработаны возможные варианты реализации реформы образования. Остается только вывести образование на такой уровень, который даст новое видение мира, новое созидательное мышление.

2. Место технического университета в российском образовательном пространстве

Реализация идей реформирования высшей школы требует адекватного изменения типов высших учебных заведений. В связи с этим ряд российских политехнических вузов получил статус технических университетов, к которым предъявляются высокие требования. В истории отечественной высшей школы можно выделить ряд прообразов технических университетов. Одним из представителей технических университетов являются университеты, исторически приближавшиеся к вершинам университетского образования через создаваемую инженерную продукцию. К числу таких университетов можно отнести Московский технический университет, известный своей фундаментальностью и высоким рейтингом на мировом уровне. Другие типы университетов представлены политехническими институтами, которые создавались по идее Ю. С. Витте как технические университеты. К числу таких вузов относятся старейшие в России политехнические вузы - ЮРГТУ (НПИ) и СПбГТУ. Группа технических университетов, получивших недавно этот статус, исторически складывалась как ряд отраслевых, а иногда и многоотраслевых вузов, которые в силу своего развития превратились в центры науки, образования и культуры, где образование сочетается с научными исследованиями.

Технический университет является элементарным учебным заведением как в плане подготовленности педагогических кадров, так и в плане уровня интеллектуального развития студентов. В университет на конкурсной основе может поступить любой желающий. Однако если трудности интеллектуального или любого другого порядка делают невозможным продолжение учебы в данном учебном заведении, то разрабатываемые механизмы социально приемлемого отбора, гибкая образовательная система, ведущим звеном которой является университет, позволяют лицам, его покинувшим, завершить образование в другом учебном заведении.

Поэтому технический университет формируется как ведущее звено непрерывного профессионального образования в регионе, объединяющее функционально учебные заведения различного уровня. Обмен учащимися между этими учреждениями побуждает университет создавать значительно более гибкую систему образовательного процесса, способную при некоторых ограничениях на входе ассимилировать приток учащихся из других учебных заведений и целенаправленно продуцировать отток учащихся в другие учебные заведения. Один из способов решения этой задачи - создание многоуровневой квалитетной системы фундаментального образования по каждому из укрупненных направлений науки и техники, уровни которой отвечают различному качеству квалитета обучения и определяют возможность выбора студентом дальнейшего образовательного пути в университете или за его пределами.

В новых условиях технические университеты играют роль федеральных и региональных центров с функциональными обязанностями, иллюстрируемыми схемой 1.3.

Репозиторий ВГУ

3. Фундаментализация образования в высшей школе

Рубеж тысячелетий рассматривается современной мировой наукой как переходный период от цивилизации индустриальной к цивилизации постиндустриальной. Как показывают два прошедших десятилетия и все отчетливей выявляющиеся тенденции, главными чертами постиндустриального развития мирового сообщества и нового технологического способа производства являются:

• гуманизация техники, проявляющаяся как в структуре, так и в характере ее применения; увеличивается производство техники, удовлетворяющей потребности человека, придающей труду более творческий характер;
• повышение наукоемкости производства, приоритет высокотехнологичных, использующих достижения фундаментальной науки технических систем;
• миниатюризация техники, деконцентрация производства, запрограммированного на быструю реакцию в связи с быстро меняющимися технологиями и спросом на продукцию;
• экологизация производства, жесткие экологические стандарты, использование безотходных и малоотходных технологий, комплексное использование природного сырья и его замена синтетическим;
• одновременная локализация и интернационализация производства на основе локальных технических систем, обмена готовой продукцией; усиление интеграционных связей между регионами и странами, ориентированных на удовлетворение спроса, что в свою очередь увеличивает подвижность населения и возможности работы специалистов в различных регионах и странах.

Все это вместе взятое диктует новые требования к системе образования, в том числе к усилению его гуманитарной и фундаментальной компонент, увеличивается удельный вес процессов фундаментализации и гуманизации высшего профессионального образования, возрастает необходимость интеграции фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающей всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте грядущих технологических и социальных перемен.

Ядром постиндустриального технологического способа производства служат три взаимосвязанных базовых направления - микроэлектроника, информатика и биотехнология. Однако все достижения в этих областях науки должны опираться на ноосферное мышление, общечеловеческие ценности, защиту человеческой личности от негативных последствий технологизации.

Воспитание многомерной творческой личности в вузе должно реализовываться через оптимальное сочетание фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, их взаимопроникновение на основе межпредметных связей, интегрированных курсов, междисциплинарных форм контроля, обеспечивающих формирование целостного сознания на основе системного знания.

3.1. Актуальность фундаментализации высшего образования

Подготовка высококвалифицированных профессионалов всегда остается важнейшей задачей высшей школы. Однако в настоящее время данную задачу уже невозможно выполнять без фундаментализации образования. Это объясняется тем, что научно-технический прогресс превратил фундаментальные науки в непосредственную, постоянно действующую и наиболее эффективную движущую силу производства, что относится не только к новейшим наукоемким технологиям, но и к любому современному производству.

Именно результаты фундаментальных исследований обеспечивают высокий темп развития производства, возникновение совершенно новых отраслей техники, насыщение производства средствами измерений, исследований, контроля, моделирования и автоматизации, которые ранее применялись исключительно в специализированных лабораториях. Все шире вовлекаются в производство считавшиеся прежде весьма далекими от практики достижения таких областей знаний, как релятивистская физика, квантовая механика, биология, лазерная и плазменная физика, физика элементарных частиц и т.д. Все больше фундаментальных теорий начинают использоваться для практических целей, трансформируясь в инженерные теории. Конкурентоспособность наиболее процветающих фирм в значительной мере обеспечивается фундаментальными разработками в исследовательских лабораториях при фирмах, в университетах, в

Репозиторий ВГУ

разнообразных научно-технических центрах вплоть до мощных технопарков. Все больше фундаментальных исследований изначально предусматривают выход на конкретные прикладные и коммерческие цели.

Кроме того, фундаментализация образования эффективно способствует формированию творческого инженерного мышления, ясного представления о месте своей профессии в системе общечеловеческих знаний и практики.

Если вуз не сформирует у своих выпускников способности осваивать достижения фундаментальных наук и творчески их использовать в инженерной деятельности, то он не обеспечит своим питомцам необходимую конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому в современном техническом вузе уже с первого курса должно культивироваться стремление студентов к глубокому освоению фундаментальных знаний.

За последние 2-3 десятилетия окончательно оформилось на основе фундаментальных наук новое научное направление - современное естествознание. Им построена всеохватывающая, теоретически обоснованная, во многих частях эмпирически подтвержденная, обладающая мощной предсказательной силой модель Вселенной. Построенная с помощью этой модели современная картина мира устранила недостатки прежних подобных построений и продолжает совершенствоваться. Она дает человеку ясное представление о мире, в котором он живет, о его месте и роли в этом мире. На основе космологического принципа единства всего неживого, живого и мыслящего она успешно создала научную базу для высокой морали, опирающейся на твердые знания, а не на зыбкую веру В итоге современная научная картина мира, построенная фундаментальными науками, стала неотъемлемой частью общечеловеческой культуры, чрезвычайно укрепив взаимосвязь между сферами культуры и науки в рамках современной цивилизации. Поэтому должна быть соответствующим образом усилена и связь между гуманитарной и фундаментальной составляющими высшего технического образования. Только на этой основе высшая школа станет способной формировать высокие личностные качества выпускника, необходимые ему для плодотворной профессиональной деятельности в современных условиях.

3.2. Исходные теоретические положения

В качестве исходного теоретического положения фундаментализации образования принимается идея единства мира, проявляющаяся во всеобщей взаимосвязи в сфере неживого, живого, духовного. Единство мира проявляется в единстве культурной, научной и практической сфер цивилизации и как следствие в органических связях естественнонаучных, гуманитарных, технических наук. Эти связи неизбежно должны быть отражены в моделях специалистов, учебных планах, программах, учебниках и организации учебного процесса. Отсюда следует необходимость формирования новой модели системы образования в техническом университете, которая основана на переосмыслении взаимосвязи фундаментальной и технической составляющих, формирования многоуровневой интеграции технического и фундаментального знания.

Фундаментальные науки - это естественные науки (т.е. науки о природе во всех ее проявлениях) - физика, химия, биология, науки о космосе, земле, человеке и т.д., а также математика, информатика и философия, без которых невозможно глубокое осмысление знаний о природе.

В учебном процессе каждой фундаментальной науке соответствует своя дисциплина, которая называется фундаментальной.

Фундаментальные знания - это знания о природе, содержащиеся в фундаментальных науках (и фундаментальных дисциплинах).

Фундаментализация высшего образования - системное и всеохватывающее обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками.

Так как подавляющая часть прикладных наук возникла и развивается на основе использования законов природы, то фундаментальную составляющую имеют практически все инженерные дисциплины. То же можно сказать о многих гуманитарных науках. Поэтому в процесс фундаментализации должны быть вовлечены почти все дисциплины, изучаемые студентом на протяжении учебы в вузе. Аналогичная мысль

Репозиторий БГУ

справедлива и для гуманитаризации. Изложенное лежит в основе принципиальной возможности и практической целесообразности интеграции гуманитарной, фундаментальной и профессиональной составляющих подготовки инженера.

Фундаментализация высшего образования предполагает его постоянное обогащение достижениями фундаментальных наук.

Фундаментальные науки познают природу, а прикладные создают нечто новое, причем исключительно на основе фундаментальных законов природы.

Тот факт, что прикладные науки возникают и развиваются на основе постоянного использования фундаментальных законов природы, делает общепрофессиональные и специальные дисциплины также носителями фундаментальных знаний. Следовательно, в процесс фундаментализации высшего образования должны быть вовлечены наряду с естественнонаучными общепрофессиональные и специальные дисциплины.

Такой подход обеспечит фундаментализацию обучения студента на всех этапах от первого до пятого курсов.

4.1. Реалии постиндустриальной цивилизации и новые ценностные ориентации российского образования

В социальной структуре мирового сообщества XXI в. в одну из базовых социальных групп войдут работники сферы воспроизводства - рабочие, техники, программисты, ученые, конструкторы, инженеры, учителя, служащие. Как видно из приводимого перечня, основную его часть составляют дипломированные специалисты. Политические отношения, адекватные постиндустриальной цивилизации, и перемены в государственно-правовой сфере создают предпосылки для участия социальных групп в общественной жизни вплоть до вхождения в управление государственными структурами.

В переходный период повышается роль личности, активизируются процессы гуманизации общества как гаранта его выживания в условиях кризиса индустриальной цивилизации. Все это не может не сказаться на формировании приоритетных направлений и ценностных ориентации высшего профессионального образования.

Ценностные доминанты российского образования, актуализированные в профессиональной и социальной деятельности специалистов, определяются реалиями переходного периода от кризиса индустриальной к становлению постиндустриальной цивилизации.

• Так, развитие высоких технологий, их быстрая смена предполагают приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых.
• Снижение интеллектуального потенциала науки требует повышения качества подготовки специалистов, ее фундаментализации.
• Всеобщий экологический кризис ставит перед образованием, и особенно инженерным, задачу изменения всеобщего экологического сознания, воспитания профессиональной нравственности и ориентации специалистов на разработку и применение экологически чистых технологий и производств.
• Информационная революция и трансформация общества в информационное общество диктуют необходимость формирования информационной культуры обучаемых, информационной защиты от вредных воздействий СМИ и одновременно требует усиления информационной ориентации содержания образования и широкого внедрения информационных технологий в учебный процесс.
• Отставание темпов развития общественного сознания от быстроты развития глобальных проблем человечества требует выравнивания их динамики, в частности через систему образования, формирования у обучаемых планетарного мышления, введения новых дисциплин, таких как системное моделирование, синергетика, прогностика, глобалистика и др.
• Выравнивание динамики технологического и социального развития общества связано в первую очередь с формированием новой мировоззренческой парадигмы, отказа от антропоцентризма и формирования нового целостного миропонимания, ноосферного сознания, новых ценностных ориентации на основе

Репозиторий ВГУ

общегуманистических доминант, что ни в коей мере не противоречит возрождению национального самосознания, а лишь очищает его от шовинистических и националистических наслоений.
• Все эти процессы в первую очередь касаются системы образования и напрямую связаны с усилением воспитательной компоненты образования, духовным и нравственным воспитанием молодежи через знания и убеждения.

Роль воспитательной компоненты российского профессионального образования особенно высока, ибо именно ему предстоит стать защитной системой общества, способной привить поколениям специалистов XXI в. нравственные качества, необходимые для будущего успешного развития Российского государства.

Отрицательные последствия быстрого и внезапного вхождения России в рынок, крах тоталитарного общества и его нравственных ценностей активизировали в молодежной среде такие негативные социальные явления, как эгоцентризм, групповой эгоизм, моральную ущербность, комплекс социальной неполноценности, резкое падение шкалы нравственных ценностей, неверие в социальный прогресс, неуверенность и т.д.

Подобные настроения студенчества предстоит преодолевать преподавательскому корпусу высшей школы, усилив воспитательную работу со студентами.

Сегодня нет социальных инструментов, молодежных организаций, занимающихся непосредственно проблемами воспитания. Воспитание должно пронизывать учебный процесс. Его содержательные и процессуальные характеристики должны соответствовать новой образовательной парадигме, стратегии и тактике развития российского образования.

Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация* для внесения коррективов в свою деятельность или выработка принципиально новой индивидуальной педагогической траектории.

* Термин "абилитация" от фрацузского "habile" - искусный, ловкий, умелый. Он означает приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям.

Все вышеизложенное подтверждает важность гуманизации и гуманитаризации высшей школы.

4.2. Сущность понятий "гуманизация" и "гуманитаризация"

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентации и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Гуманитаризация образования, особенно технического, предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания.

Оба эти процесса являются тождественными, дополняют друг друга и должны рассматриваться во взаимосвязи, интегрируясь с процессами фундаментализации образования.

Репозиторий ВГУ

4.3. Концепции гуманизации и гуманитаризации в техническом университете

Очевидно, что в технических вузах, решая проблему гуманитаризации, необходимо добиваться проникновения гуманитарного знания в естественнонаучные и технические дисциплины, обогащения гуманитарного знания естественнонаучной и фундаментальной компонентами. К основным положениям концепции гуманизации и гуманитаризации могут быть отнесены:

• комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который предполагает поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию;
• гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся;
• обучение на границе гуманитарных и технических сфер (на границе живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники, техники и экологии, технологии и живых организмов, технологии и общества, и т.д.);
• междисциплинарность в образовании;
• функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального, исходного образовательного и системообучающего;
• преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

Какими должны быть критерии гуманизации образования? Без ответа на этот вопрос нельзя приступать к решению проблемы гуманитаризации российского образования. В качестве таких критериев выделяются:

1. Овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре.

2. Обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль становится составной частью всего комплекса гуманитаризации.

3. Гуманитарные дисциплины в общем объеме изучаемых дисциплин должны составлять не менее 15-20% для негуманитарных учебных заведений и процент их должен увеличиваться.

4. Устранение междисциплинарных разрывов как по вертикали, так и по горизонтали.

В настоящее время существуют иллюзорные межпредметные связи естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин, с одной стороны, и дисциплин внутри гуманитарного цикла - с другой. Кроме того, узкая направленность образования привела к тому, что система знаний, умений и навыков учащихся всех ступеней (школа, ссузы, вузы) представляет собой конгломерат слабо связанных сведений о природе, обществе, человеке, которые так же слабо используются учащимися на практике, в деле самостоятельного добывания знаний, саморазвития.

Гуманитаризация образования предполагает усиление внимания к расширению номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и одновременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей.

Таким образом, перспектива обновления и актуализации гуманитаризации образования связана с взаимопроникновением естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, с одной стороны, а с другой - с усилением роли гуманитарного образования.

Говоря о гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования, мы должны иметь в виду, что инженерное образование в XXI в. обязательно должно учитывать новые отношения инженерной деятельности с окружающей средой, обществом, человеком, т.е. деятельность инженера должна быть гуманистичной. В силу этого в технических вузах и университетах особое внимание должно быть уделено философии технологии, поскольку она значительно отличается от философии науки. В то время как философия науки в конечном итоге вращается вокруг вопроса: каким образом оценить научную истинность и каков смысл этой истины, философия технологии вращается вокруг вопроса о природе артефакта, т.е. сделанного человеком.

В силу этого фундаментальной научной проблемой, подлежащей осмыслению, для технических университетов является: "Какова природа того, что мы создаем, и почему мы это делаем?" А это и есть одна из задач философии технологии. Отвечая на поставленные выше вопросы, философия технологии

Репозиторий ВГУ

утверждает, что они должны носить гуманный характер, не быть враждебными природе, обществу, человеку; они должны быть гармонизированы с ними.

Создание таких "гуманистичных" технологий предполагает изменение взгляда их создателей на сущность своей деятельности. Единственный путь изменения взгляда инженеров и других работников технической сферы лежит через гуманизацию и гуманитаризацию образования.

Гуманитарное знание включает в себя науки о человеке, науки об обществе, науки о взаимодействии человека и общества, прогностику общественных процессов и развития человеческой природы.

Основной направленностью в организации учебного процесса в университетах должна быть междисциплинарность в обучении, основу которой составляет междисциплинарная природа современного знания. Здесь преобладают два направления:

1) интенсивный ввод в сугубо технические вузы дисциплин гуманитарного цикла;
2) обогащение гуманитарных специальностей и дисциплин основами технического и естественнонаучного знания и наоборот.

Этот путь обучения через междисциплинарный подход способствует формированию у студентов глобализации и нестандартности мышления, способности решать комплексные проблемы, возникающие на стыке различных областей, видеть взаимосвязь фундаментальных исследований, технологий и потребностей производства и общества, уметь оценить эффективность того или иного новшества, организовывать его практическую реализацию.

В формировании специалистов, инженеров нового типа, гуманитарная подготовка затрагивает сущность их творческой деятельности не только в технической, но и в социальной, экологической и экономической сферах. Существующая система образования в технических вузах России не дает инженеру осмысления технологий эффективного социального взаимодействия и коммуникативной культуры.

До сих пор в России имеет место резкое разделение и даже противопоставление гуманитарной и технической сфер деятельности, мышления и образования. Система образования России разделена на две слабо взаимодействующие части: гуманитарную и техническую. Это наболевшая проблема российского образования, которую до сих пор не удается решить должным образом, в силу чего деятельность инженера практически не оплодотворена гуманистическим духом творчества.

Технический университет будущего - гуманитарно-технический университет, т.е. университет единой культуры человечества, потому что в XXI в. произойдет сближение инженерной и гуманитарной деятельности, установятся их новые отношения с окружающей средой, обществом, человеком, произойдет дальнейшее сближение биологии и техники, живого и неживого, духовного и материального. В будущем инженеру без серьезной гуманитарной подготовки не обойтись. Именно поэтому гуманитаризация образования вообще, и особенно технического, является первоочередной задачей для российской высшей школы. Решение проблемы гуманитаризации образования в технических университетах России должно осуществляться в следующих направлениях:

¦ расширение номенклатуры дисциплин гуманитарного модуля (см. структуру основных модулей обучения в современном техническом университете);
¦ обеспечение взаимопроникновения гуманитарного знания и негуманитарных дисциплин (естественнонаучные и технические);
¦ обогащение естественнонаучных и технических дисциплин знаниями, раскрывающими борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей;
¦ междисциплинарность в образовании;
¦ обучение решению научно-технических проблем на границе технической и гуманитарной сфер;
¦ обеспечение возможности получения студентами в техническом университете второй гуманитарной или социально-экономической специальности;
¦ усиление подготовки инженеров в правовой, языковой, экологической, экономической, эргономической областях;
¦ создание в университете гуманитарной среды;
¦ личностно-ориентированное обучение.

Репозиторий ВГУ

5. Интеграционные процессы в современном образовании
5.1. Интеграция и системный подход в развитии современной науки

Научно-техническая революция (НТР), знаменовавшая собой вторую половину ушедшего XX в. и явившаяся причиной перехода человечества от индустриальной цивилизации к постиндустриальной, затронула все сферы жизни и деятельности человеческого общества, в том числе и образование. Его кризисное состояние сегодня свидетельствует о том, что это цивилизационное звено отстает в своем развитии от всей системы. Сущность НТР помогает объяснить причины кризиса образования и пути выхода из него. Главные черты НТР:

• слияние научной и технической революций; научные открытия сразу же становятся основой новых технологий;
• превращение науки в производительную силу;
• системная автоматизация производства;
• замена в производстве непосредственного человеческого труда овеществленным знанием;
• появление нового типа работника с качественно новым уровнем профессиональной подготовки и мышления;
• переход от экстенсивного к интенсивному производству. Но главная особенность состоит в том, что НТР сформировалась на основе глубинных системных связей науки, техники, производства и обусловленного ими коренного переворота в производительных силах общества при определяющей роли науки. Основанием для классификации НТР является деятельность общества в сфере трех указанных элементов системы. Она тесно связана с социальной средой и существенно влияет на все стороны жизни современного общества. Образование, культура, человеческая психология находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, представляя элементы одной системы: наука - техника - производство - общество - человек - среда. В процессе развития происходят изменения во всех звеньях системы. Рассматривая НТР как комплексную самоорганизующуюся открытую систему, легче понять причины сбоя в той или иной подсистеме и закономерности развития, приводящие к ее выравниванию.

Одним из важнейших последствий НТР является преобразование личности, ее роли в научно-техническом прогрессе и в устранении негативных последствий НТР через создание новой жизненной среды и выработку иных потребностей, что в свою очередь предопределило выбор новой, личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Современное революционное развитие научного познания характеризуется следующими особенностями:

• дифференциация наук сочетается с интегративными процессами, синтезом научных знаний, комплексностью, переносом методов исследования из одной области в другую;
• лишь на основе интеграции выводов частных наук и результатов исследований специалистов разных областей знания возможно всестороннее системное освещение научной проблемы;
• науки становятся все более точными благодаря широкому использованию математического аппарата;
• современная наука стремительно развивается во времени и пространстве. Сокращается разрыв между появлением научной идеи и ее внедрением в производство;
• сегодня научные достижения являются результатом коллективной деятельности, объектом общественного планирования и регулирования;
• исследование объектов и явлений ведется системно, комплексно; целостное исследование объектов способствует формированию синтетического мышления.

Эти особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся интеграция и системный подход, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как одной из подсистем ключевого звена НТР.

НТР обусловила изменение целей и смыслов образования. В одном из предыдущих разделов учебного пособия говорилось о новой образовательной парадигме. В данном контексте мы лишь кратко напомним о главной цели современного образования, прогностической, о подготовке специалистов, способных к проективной детерминации будущего, о взращивании интеллектуальной элиты страны, о формировании творческой личности, целостно воспринимающий мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Репозиторий БГУ

Еще в 1826 г. И. Г. Песталоцци рассматривал образование как гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека. Современное развитие образования как системы должно реализовываться через системные же знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки.

Такой подход предполагает прежде всего многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его компонент: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии сообществом и человеком. ЮНЕСКО введен термин "эдукология", под которым подразумевается методология образования. Рабочий язык ЮНЕСКО французский, и поэтому имеет смысл обратиться к этимологии этого слова. По-французски "education" означает "воспитание". Следовательно, можно рассматривать эдукологию как науку о воспитании, "взращивании" в системе образования, в целостной креативной личности, осознающей себя субъектом деятельности в окружающем ее мире.

По определению В. Кинелева (Высшее образование в России. 1993. № 1), эдукология - наука "о принципах формирования образованного человека и определения фундаментального знания как части общечеловеческой культуры, с одной стороны, и являющаяся основой для профессиональной подготовки - с другой".

В этом определении отчетливо прослеживается неразрывная связь фундаментального, гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе. Системный подход к образованию делает принцип целостности, интегративности основополагающим при разработке его методологических основ.

5.2. Синергетический подход и системный анализ в современном образовании

Благодаря великим открытиям второй половины XX в. в области естественных наук в 70-х гг. возникает новое междисциплинарное научное направление "синергетика", которое убедительно подтверждает общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных сложных макросистем - физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных. Современная научная картина мира и достижения синергетики открывают широкие возможности для моделирования образовательных процессов с помощью методов и подходов, традиционно применявшихся к естественным и точным наукам.

В прогнозах о перспективах развития образования следует опираться на принципы взаимодополняемости естественнонаучной методологической традиции и гуманитарных способов познания.

Специфика методологии междисциплинарного знания заключается в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций.

Такой подход способствует восстановлению целостных представлений о мире, картине мира как единого процесса. Интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность охватить линейные связи по горизонтали и точечные по вертикали, уловить не только последовательность, но и одновременность этих связей и воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуации, явления во всей полноте многогранности, многоаспектности.

Двуединство "природа - культура", включающее в себя все формы земной жизни, характеризуется четырьмя основными признаками: архетипичностью, антитетичностью, голографичностью, цикличностью. Они отражают открытость мира и применимы ко всем элементам системы: и к молекуле ДНК, и к миру природы, и к техносфере, и к единому культурному полю, подсистемой которого является образование. Эта универсальность отражена в четверичном принципе мудрецов Древнего Востока: "Все есть все, все есть во всем, все есть всегда, все есть везде".

Синергетический подход к образованию открывает возможности самоосознанного освобождения от необходимости судить о том или ином культурном феномене, а в данном контексте об образовании в

Репозиторий ВГУ

соответствии с ангажированностью, с заданной историко-культурным состоянием общества либо той или иной устоявшейся системой научных критериев.

Одна из важнейших особенностей современного знания состоит в развернутом обсуждении фундаментальных, мировоззренческих, философских, познавательных и методологических проблем, которая является необходимым условием формирования новых идей науки. Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т.д.) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса является интеграция.

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и различных наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обусловливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования - отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление. Интеграция же знаний невозможна без применения творческих усилий. Синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности. В синергетический подход к образованию органично вписывается метод системного анализа. Главное в нем - логически обоснованное исследование проблемы и использование соответствующих методов ее решения, которые могут быть разработаны в рамках других наук. Системный анализ предполагает междисциплинарность. Научная картина мира воссоздана методом системного анализа и представляет собой модель, в основе которой лежат данные конкретных наук о природе и обществе. Системный анализ - это не только методологическая основа научных исследований и разработки новых технических и управленческих решений. Его можно расценивать как инструментарий для рационального овладения знаниями, постижения их природы, способов их запоминания и систематизирования. Он помогает осмыслению новых знаний. Овладение навыками системного анализа способствует формированию творческого мышления, реинтеграции информации на новом качественном уровне с пониманием системных связей. Один древний мудрец утверждал, что унция знания стоит фунта информации, а унция понимания - фунта знаний. Только хорошо понятое знание дает качественный прирост личности. Говоря о понимании, следует различать логическое понимание, обеспечивающее репродуктивное усвоение информации, и глубинное понимание, т.е. всестороннее овладение предметом размышления, при котором становятся возможными "домысливание" и творческая деятельность.

В. Н. Спицнадель в "Основах системного анализа" убедительно демонстрирует механизмы формирования знания и понимания (табл. 1.3).

5.3. Интегративный тип познания

Сегодня в высшей школе, ориентированной на предметное изучение и блочное построение дисциплин, трудно создать у студентов современное целостное представление о науке. Наметившиеся тенденции развития высшего образования, в котором все отчетливей просматриваются интегративные процессы, начинают реализовываться в передовых вузах России университетского типа, где существуют мощные научные школы, физико-математические и гуманитарные факультеты. Как можно сформировать у студентов целостное представление о науке, какие дисциплины и формы организации учебного процесса помогут им выработать интегральный тип познания? У психологов нет единого мнения о современных стилях мышления. Можно привести в качестве примера классификацию А. И. Субетто, выделившего следующие стили: • синтетический - на уровне системного подхода;

• теоретический, применяемый при поиске решений;
• прагматический, промежуточный между первыми двумя;
• аналитический - формально-логические методы;
• реалистический - индуктивно-эмпирические методы.

В практике эти стили чаще всего комбинируются. Стиль мышления непосредственно связан с современной научной картиной мира. В истории развития науки каждой картине мира - механической, релятивистской -

Репозиторий ВГУ

соответствует свой стиль мышления. В современной науке примером высшей формы систематизации знаний выступает научная картина мира (НКМ). В высшей школе введен курс НКМ, который играет важную роль в формировании интегрального типа познания студентов. Научная картина мира выполняет в образовании три функции:

• мировоззренческую, как неотъемлемую часть научного познания;
• совмещая все теории, она систематизирует знания в содержании образования;
• формирует современный, системный и диалектический типы мышления.

В. Н. Спицнадель считает целесообразным разделить процесс формирования у учащихся научной картины мира на два этапа. На первом, подготовительном, этапе в течение всего обучения желательно вводить вопросы, относящиеся к НКМ, в предметный материал. На втором, заключительном, этапе он рекомендует читать специальный курс НКМ для систематизации всех полученных ранее знаний. При этом в процессе изучения интег-ративного курса НКМ формируется целостное знание, которое больше и полнее, чем каждая теория в отдельности. У студентов происходит становление системного мышления на основе осознанного усвоения, осмысления системных связей и блочного хранения знаний в памяти.

В процессе изучения интегративных курсов студенты познают природу знаний, способы запоминания, систематизации, структуру научных теорий, а главное - приобретают способность к системному мышлению, осмыслению новых знаний по образцу уже известных структур научных теорий.

Интегративный тип познания формируется в учебном процессе высшей школы, сочетая в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию.

При официально существующей модели образования, ориентированной на предметную дифференциацию научного знания, сторонники синергетического подхода пытаются выйти за рамки классических представлений, предлагая интегративные программы, замкнутые на глобальные проблемы современности, на изучение комплексных дисциплин, таких как "Основы экономических и правовых знаний", "Развитие природы и общества"; третий подход связан с выделением экологического императива в интегрированных курсах. На наш взгляд, синергетические представления о коэволюции человека, природы, техносферы, общества следует как можно полнее использовать в современном образовании. Обучение в высшей школе призвано отражать постнеклассическую науку и новое философско-мировоззренческое ее осмысление.

5.4. Междисциплинарные связи и интегрированные курсы

Для формирования системного знания и разработки интегрированных курсов необходимо выделить и активизировать следующие типы междисциплинарных связей:

• учебно-междисциплинарные прямые связи;
• исследовательско-междисциплинарные прямые связи;
• ментально-опосредованные связи;
• опосредованно-прикладные связи. Учебно-междисциплинарные прямые связи возникают в том

случае, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой, предшествующей дисциплины. Такие связи характерны для дисциплин, входящих в один блок. При их изучении прежде всего необходимо определить структуру системных связей всего блока и базисные знания каждой дисциплины.

Исследовательско-междисишшнарные прямые связи существуют в том случае, когда две и более дисциплины, имеют общие проблемы или объект исследования, но рассматривают их в различных аспектах или на основе разных дисциплинарных подходов. В этом случае встает задача определить поле общих

Репозиторий ВГУ

проблем и на основе сравнительного анализа синтезировать многомерное видение проблемы и комплексный подход к ее решению.

Ментально-опосредованные связи возникают, когда средствами разных учебных дисциплин формируются одни и те же компоненты и интеллектуальные умения, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности. В контексте инженерного образования это могут быть логические методы анализа и умозаключений, пространственное воображение, образно-интуитивное мышление, и др.

Опосредованно-прикладные связи формируются в случае, когда понятия одной науки используются при изучении другой. Они возникают в процессе гуманизации, фундаментализации, экологизации образования. Интегрированный курс "Современная научная картина мира" как нельзя лучше демонстрирует наличие таких связей.

Наиболее приемлемым путем формирования интегрального типа познания при существующей предметно-блоковой системе образования могут стать интегрированные курсы. Методы их разработки и построения различны и зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей (прямые, опосредованные) и, наконец, от авторской индивидуальности разработчиков.

Процессы интеграции в зависимости от типов междисциплинарных связей и объема интегрируемого содержания могут реализовываться в разных по протяженности вариантах: интегрированная лекция, спецкурс, итоговый интегративный курс, завершающий определенный блок дисциплин. Кроме того, процессуальные характеристики чтения интегрированных курсов зависят от характера их содержания и дидактических целей. Но в любом случае взаимопроникновение, взаимодополнение и интеграция естественнонаучных, гуманитарных и инженерных дисциплин должны основываться на взаимодействии природы, человека, общества и многообразия форм человеческого знания. Интегративные процессы в образовании приводят к открытию новых специальностей на стыке разных областей знания, без которых немыслимы новые технологии.

Будучи одним из самых перспективных направлений современного образования, процесс интеграции находится в экспериментальной стадии и нуждается в глубоком теоретическом обосновании его методологических, психолого-педагогических и содержательных аспектов. Авторам учебного пособия представляется оптимальным вариантом интеграции гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания система интегрированных курсов, дополняющая типовой учебный план специальностей. Их можно включить в учебный процесс за счет часов, отведенных на дисциплину по выбору. Кроме того, можно сделать интегрированными традиционно существующие дисциплины. Так, например, в дисциплину "Введение в специальность" можно включить гуманитарную и фундаментальную составляющие (естественнонаучный, цивилизационный, психологический, социологический аспекты), которые помогут адаптации первокурсников и сформируют у них навыки контекстного осмысления будущей профессии и своего места в ней.

По мнению авторов федерального эксперимента, проводимого в ЮРГТУ, наиболее интересный вариант интеграции представляет курс "Человек в социокультурном пространстве постиндустриальной цивилизации", который рациональней всего читать после изучения студентами истории, культурологии, философии, психологии. Его смысловым ядром является человек, что предопределяет отбор информации из прослушанных ранее дисциплин, замкнутый на центральную проблему. Не будет преувеличением утверждать, что он имеет огромное воспитательное значение. Уже знакомая, системно выстроенная информация будет осмысливаться в личностном плане, "примеряться на себя" на уровне глубинного понимания, о котором речь шла выше.

Репозиторий БГУ

6. Воспитательная компонента в профессиональном образовании

Воспитание, обучение и развитие являются равноценными составляющими образования. Последняя компонента, будучи пограничной между двумя предыдущими, сочетает в себе присущие им характеристики,

поскольку в процессе развивающего обучения воспитываются новые личностные качества обучаемых. Это разделение условно, ибо на практике все сферы образования тесно связаны между собой. Но поскольку организация, формы, методы обучения и воспитания имеют свою специфику, для объяснения сущности воспитания следует рассмотреть отдельно эту педагогическую категорию, уяснить ее смыслы, цели и задачи в контексте современных социально-экономических преобразований в нашей стране.

В связи с реформированием образования и сменой образовательной парадигмы проблема воспитания на всех образовательных уровнях стоит особенно остро. Современные реалии вузовской жизни свидетельствуют о том, что в постсоветском образовательном пространстве воспитательная компонента как рудиментарный орган старой системы утратила свою значимость, новая же парадигма воспитания еще только складывается и обретает новые аксиологические смыслы. В этой пограничной ситуации воспитательные процессы ослаблены и в основном зависят от воли и мастерства педагогов, кураторов, инициативы администрации и традиций конкретного учебного заведения.

В процессе развития общества изменяется содержание воспитания, но всегда в качестве субъекта воспитания педагогика рассматривает человека, а воспитательное воздействие направлено на его совершенствование. Это дает основание определить феномен воспитания как преобразующую деятельность педагогов-воспитателей, направленную на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующую ее качественному приросту и совершенствованию. Цели воспитания - это ожидаемые изменения в коллективе или личности, осуществляемые в процессе реализации системы воспитательных действий.

Мировой социально-исторический опыт позволяет определить главную цель воспитания как формирование гармонично и всесторонне развитой личности, подготовленной к инициативной социальной и профессиональной деятельности в современном обществе, личности, способной разделять и преумножать его ценности.

Цели воспитания определяют его содержание, методы и средства, оптимальное взаимодействие которых должно обеспечивать искомый результат. Воспитание - многофакторный процесс, зависящий от ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам следует отнести социально-исторические особенности, культурные традиции страны, принятую в ней систему образования, к субъективным - личностные качества педагогов, уровень их педагогического мастерства, психологические особенности и ценностные ориентации участников воспитательного процесса.

Критериями воспитанности человека могут служить:

• степень овладения общечеловеческими гуманистическими доминантами;
• овладение этическими нормами и эстетическими ценностями общества как основой социальной и профессиональной деятельности, личностных оценок и поступков;
• уровень и иерархия качеств личности, приобретенных в процессе воспитания.

Будучи двусторонним процессом (воспитатель - субъект воспитания), воспитание предполагает смещение акцентов инициативы от воспитателя через партнерство к самовоспитанию, когда становится плодотворной автономная инициатива субъекта или субъектов воспитания через акт самовоспитния.

Воспитание - полинаправленный процесс, где каждая конкретная цель обусловливает соответствие ей его содержания и методов. Направление воспитания определяется единством цели и содержания. В педагогической науке традиционно выделяется умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, которое сегодня дополняется его гражданским, правовым, экономическим, экологическим направлениями. Процессы воспитания в целом и в рамках отдельного направления могут быть реализованы на различных уровнях: на уровне социума, социальных институтов, отдельных социальных групп, интерперсональном (межличностном) и интраперсональном (самовоспитание) уровнях.

Исторически сложившиеся типы воспитания развивались внутри соответствующих типов культуры. Так, первобытной культуре соответствует первый исторический тип воспитания, основанный на ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых и носящий обязательный, коллективный характер.

Становление цивилизации обусловило иной тип воспитания, детерминированный социальным и экономическим неравенством, разделением труда, а следовательно, разными педагогическими задачами. Историческое многообразие моделей воспитания зависит от особенностей локальной цивилизации, типологии культур, национальной специфики.

Репозиторий БГУ

Восточный тип культуры определил восточный тип воспитания, основанный на примате общества перед личностью, жестком следовании традициям и канонам, ограничении независимости мышления и индивидуальной свободы. В то же время педагогическая традиция Востока рассматривает человека как единство эмоций, воли и разума, подчиненных, однако, общественным и религиозным нормам.

Западный тип культуры, возникший в античную эпоху и ставший прототипом современной европейской культуры, породил педагогические традиции, в корне отличающиеся от восточных и определившие западный тип воспитания. Наиболее характерные его черты - ориентация на развитие человеческой воли и разума, утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, гармонизация отношений личности и общества, отсюда - целенаправленные и ценностно-рациональные подходы к решению воспитательных проблем.

Традиции российского воспитания складывались под влиянием западной культуры, наслаиваясь на национальные особенности и социально-историческую специфику Российского государства, переживавшего экономические и политические катаклизмы, что, однако, не помешало формированию в России одной из лучших образовательных систем в мире.

Воспитательные задачи решаются посредством определенных методов воспитания, составляющих инструментарий педагогов-воспитателй. Классификация методов воспитания условна и зависит от модели воспитания, его видов и направлений, воспитательной среды, возраста воспитуемых, личности воспитателя. В связи с этим следует рассматривать процессы воспитания контекстно, что позволит разработать оптимальную систему методов для достижения поставленных воспитательных задач.

Воспитание в условиях государственного реформирования образования может осуществляться на социетарном уровне. Именно на данном уровне разрабатываются законы об образовании, национальная доктрина образования и т.д. При доработке этих государственных документов необходимо не упускать из виду воспитательные задачи образовательного процесса, заложенные в современной парадигме российского образования. Воспитание на институциональном уровне реализуется в рамках профессионального образования, получаемого студентами в том или ином высшем учебном заведении.

В процессе обучения в вузе могут быть реализованы практически все направления воспитательного воздействия, особенно в университетском профессиональном образовании. Блоки дисциплин, достаточно полно представленных в учебных планах специальности, дают возможность получения:

• нравственного, эстетического, физического, правового, гражданского, экономического воспитания (гуманитарный блок);
• умственного, экологического воспитания (блок естественнонаучных дисциплин);
• трудового - во время производственной практики и непосредственно в учебном процессе как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы.

Как бы ни была условна классификация воспитательных методов, среди них можно выделить три основных группы:

• методы, формирующие мировоззрение и ценностные ориентации студентов;
• методы, стимулирующие мотивацию;
• методы, способствующие раскрытию творческого потенциала личности и ее качественному приросту.

Последние две группы методов реализуются на интерперсональном и интраперсональном уровнях.

Отсутствие специальных молодежных организаций делает современный процесс обучения в российских вузах практически единственным полем приложения воспитательного воздействия, которое осуществляется через содержательные и процессуальные характеристики преподаваемых дисциплин. Трудно переоценить воспитательный потенциал гуманитарных курсов, в процессе изучения которых формируются мировоззрение и ценностные ориентации студентов. Блок фундаментальных и естественнонаучных дисциплин способствует выработке интеллектуальных умений научного мышления. Блоки общеинженерных и профессиональных дисциплин в воспитательном плане дают возможность приложения полученных ранее интеллектуальных умений, развития творческого начала.

Содержание становится инструментом воспитания лишь в том случае, когда на основе прочных знаний оно транслируется в сознание обучаемых посредством их целостного восприятия. Следует шире использовать межпредметные связи, интегрированные курсы, способствующие формированию системных знаний, а через

Репозиторий ВГУ

них - системы убеждений, взглядов. Только то, что хорошо понято, активно усвоено, побуждает к рефлексии, оценочным суждениям, трансформируясь в новые качества личности.

Процессуальные характеристики дисциплин часто служат одновременно для достижения дидактических и воспитательных целей. Гуманизация образования, в основе которой лежит личностно-ориентированное развивающее обучение, неразрывно связанное с воспитанием, является тем всеобъемлющим процессом, который, пронизывая все стороны жизни студента, будет способствовать гармоничному развитию его личности. Воспитательные методы реализуются в процессе педагогического общения, активных методов обучения (семинары-дискуссии, контекстное обучение, проблемное обучение и др.), побуждающих студентов проявить себя в совместной деятельности, принять оценочные решения. Большую роль в воспитании играет личность педагога, его педагогическое мастерство, знание психологии студентов.

В заключение представляется целесообразным уточнить ценностные приоритеты воспитательной компоненты образования, в равной мере касающиеся преподавателей и студентов:

• ориентированность личности на общечеловеческие гуманистические ценности;
• демократизм и толерантность;
• сочетание космизма и национальной идеи;
• раскрытие сущностных креативных способностей личности;
• региональный аспект воспитания, направленный на формирование потребностей реализовать свой творческий потенциал в "обустройстве" малой родины.

7. Информатизация образовательного процесса

Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

Информатика как научное направление может рассматриваться при этом на трех уровнях:

• нижний (физический) - программно-аппаратные средства вычислительной техники и техники связи;
• средний (логический) - информационные технологии;
• верхний (пользовательский) - прикладные информационные системы.

Средства информатики одновременно могут быть использованы для приобщения молодого поколения к информационной культуре, что становится особенно актуальным в связи с переходом к "информационному обществу". По прогнозам ученых такой переход для России намечается в 2050 г., для США и Японии - в 2020 г., для ведущих стран Западной Европы - в 2030 г.

Образование является составной частью социальной сферы общества, а потому основные проблемы, пути и этапы информатизации для образования в основном совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Первый этап информатизации имеет целевое назначение - компьютеризацию общества. К наиболее существенным результатам этого этапа в области образования можно отнести экстенсивное распространение и первоначальное насыщение вычислительной техникой вузов России. Одновременно на этом этапе намечается формирование основ информационной культуры, а также начало компьютерного освоения имеющихся информационных фондов в образовании.

Второй этап информатизации можно свести к персонализации информационного фонда, что связано с интенсивным применением вычислительной техники на всех уровнях образования, с переводом

Репозиторий ВГУ

информационных фондов в компьютерную (машинную) форму, а также с резким возрастанием компьютерной грамотности молодежи.

Третий этап можно обозначить как социализацию информационных фондов, что приведет к возникновению высокого уровня информационной культуры, созданию интегрированных компьютерных информационных фондов с удаленным доступом и при последующем развитии - к полному удовлетворению растущих информационных потребностей всего населения.

Процесс информатизации сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

• неуправляемая информатизация, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;
• управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и в соответствии с общими принципами обладает концепцией и программой.

В программе информатизации образования особое место занимает подпрограмма разработки и внедрения информационных технологий в обучение.

Применительно к учебному процессу и к научным исследованиям основополагающее значение имеют новые информационные технологии.

В отличие от традиционных образовательных технологий информационная технология имеет предметом и результатом труда информацию, а орудием труда - ЭВМ.

Любая информационная технология включает в себя две проблемы:

• решение конкретных функциональных проблем пользователя;
• организация информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

По характеру все задачи разделяются на формализуемые и трудноформализуемые. Для формализуемых задач известна типовая последовательность решения, куда относится формирование либо подбор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений. В большинстве учебных планов дисциплин имеют место именно такие задачи, а поэтому использование информационных технологий для этих задач является традиционным и достаточно широко используется и развивается в настоящее время.

Гораздо большую сложность составляют трудноформализуемые задачи, куда относятся задачи, не имеющие при формализации точных математических моделей, а потому решаемые на базе моделей представления знаний таких, как логическая, семантическая, фреймовая. На основе этих моделей осуществляется трансформация трудноформализуемой задачи в элементарные задачи и их логическое решение. В итоге формируются базы знаний в структуре экспертных систем и других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных образовательных технологий предполагает выделение таких базовых процессов, как передача, обработка, организация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к совершенно новым информационным технологиям, среди которых применительно к обучению можно выделить следующие:

1. Компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы.

2. Обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках.

3. Интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях.

4. Распределенные базы данных по отраслям знаний.

Репозиторий ВГУ

5. Средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.

6. Электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в различных вузах, зачастую дублируются, но главным недостатком современного состояния применения достижений информатики в образовании является отсутствие научно-методического обеспечения использования новых информационных технологий.

Использование компьютеров в обучении не должно закрыть подготовку специалистов в реальном предметном направлении, т.е. недопустима замена реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера. Требования к умению, знаниям, навыкам в области информатики должны видоизменяться в зависимости от типа вуза, характера подготовки и специальности.

Основные направления использования информационно-компьютерных средств в образовании охватывают четыре наиболее существенные области:

1. Компьютерная техника и информатика как объекты изучения. Строго говоря, это направление не относится непосредственно к проблемам повышения эффективности образования. В то же время исторически появление компьютеров в сфере образования было связано именно с обучением основам вычислительной техники, вначале в системе профессионального образования, а затем и общего.

2. Компьютер как средство повышения эффективности педагогической деятельности. Именно в этом своем качестве компьютер и информатика рассматриваются как такой компонент образовательной системы, который не только способен внести коренные преобразования в само понимание категории "средство" применительно к процессу образования, но и существенно повлиять на все остальные компоненты той или иной локальной образовательной системы: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, воспитания и развития обучающихся в учебных заведениях любого уровня и профиля.

3. Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании. Современные научные исследования, тем более исследования междисциплинарные, комплексные, уже не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения. Такое обеспечение предполагает поиск источников наиболее "свежей" и наукоемкой информации, отбор и избирательную оценку этой информации, ее хранение, обеспечивающее должный уровень классификации информации и свободу доступа к ней со стороны потенциальных потребителей, наконец, оперативное представление необходимой информации пользователю по его запросам.

4. Компьютер и информатика как компонент системы образовательно-педагогического управления. Это направление информатизации связано с процессом принятия управленческих решений на всех уровнях образовательной деятельности - от повседневной работы по управлению учебным заведением до управления всей отраслью на федеральном и региональном уровнях. Вполне очевидно, что для принятия оптимальных управленческих решений необходима самая разнообразная информация как фонового характера о тенденциях развития внешней социально-экономической и социокультурной среды, так и собственно образовательного характера. Указанные направления связаны с каждой из четырех сфер, оказывающих влияние на развитие того или иного направления и в то же время испытывающих на себе влияние соответствующего направления использования компьютеров в сфере образования. К числу этих сфер относятся:

А - социально-экономическая сфера социума; Б - философско-методологическая сфера (имеется в виду сфера междисциплинарного научного знания); В - научно-техническая сфера; Г - психолого-педагогическая сфера. Научное обоснование полноценной интегративной концепции информатизации в образовании должно быть основано на содержательной интерпретации как обозначенных четырех направлений: 1-4 и четырех сфер взаимовлияния: А - Г, так и всех двухсторонних и многосторонних связей между ними.

Эта задача является весьма трудоемкой, требующей междисциплинарного, системного подхода.

Социально-экономическая сфера социума А фактически предопределяет необходимость массового компьютерного всеобуча и широкого использования компьютерной техники в качестве средства повышения эффективности многоплановой образовательно-педагогической деятельности.

Следует исходить из того, что само появление компьютеров - объективная реальность, обусловленная всем ходом развития материально-технической базы социума.

Репозиторий ВГУ

О цепочке результативности образования: "грамотность (общая и функциональная) - образованность - профессиональная компетентность - культура - менталитет" можно вести речь только при наличии информационно-компьютерного профессионализма и информационно-компьютерной культуры и прежде всего при наличии надежного базового основания, образовательного фундамента в виде компьютерной грамотности.

Таким образом, именно социально-экономическая сфера, кровно заинтересованная в должной отдаче образования, продиктовала и диктует поныне необходимость изучения и использования информационно-компьютерной техники на всех уровнях образования.

В кругу многообразных факторов и отношений, сопутствующих внедрению компьютерной техники в сферу образования, центральным, несомненно, является отношение "человек-компьютер". Глобальность и многоаспектность этой проблемы вынуждают проводить исследования всех многосторонних связей человека с компьютером в плане специфической мировоззренческой, философской парадигмы, философско-методологической концепции Б.

Не следует фетишизировать возможности компьютеров. При всех своих искусственно-интеллектуальных возможностях, трансформациях и достижениях любой компьютер - всего лишь средство повышения эффективности интеллектуальной человеческой деятельности. Причем данное средство прежде всего информационное, ориентированное на информационное обслуживание потребностей человека. Как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно в сфере образования, в конечном счете главный вопрос всей многоаспектной и многофакторной проблемы информатизации сферы образования.

Компьютер - сложное техническое устройство. Его собственно образовательно-педагогические возможности во многом предопределяются техническими факторами, теми реальными достижениями в научно-технической сфере В, которые придают компьютеру определенные свойства и позволяют ему вьшолнять с должным эффектом заданные функции, в том числе и функции, ориентированные на запросы системы образования.

За последние 20-25 лет компьютеры и основанные на них информационные технологии заметно изменились. Скачкообразные, революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, главное, к повышению надежности, точности и быстродействия их работы, расширению их функций от собственно вычислительных ко все более сложным, логическим, эвристическим, а в определенной мере - творческим.

Не использовать эти технические, информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях было бы недопустимым просчетом. И не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического обобщения и дистанционного обучения, но и в плане высших, пока еще прогностических, но уже достаточно зримых функций и задач сферы образования - культурообразования, обеспечения образовательной поддержки процессу духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ.

Наконец, четвертая сфера взаимодействия и взаимовлияния применительно ко всем направлениям компьютеризации - сфера психолого-педагогическая (Г). Именно она, эта сфера, наиболее близкая к практике образования, призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам целостной идеологии информатизации в сфере образования.

Недооценка именно этой сферы, именно этого концептуального направления чревата самыми негативными последствиями, не только сводящими на нет возможности компьютерно-информационной поддержки образовательных систем, но и наносящими прямой ущерб всем участникам образовательного процесса, прежде всего обучающимся.

Можно привести многочисленные и вполне убедительные примеры, подтверждающие эффективность использования компьютеров на всех стадиях педагогического процесса:

• на этапе предъявления учебной информации обучающимся;
• на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
• на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);

Репозиторий ВГУ

• на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения;
• на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации и т.п.

Все эти возможности собственно дидактического и методического характера действительно неоспоримы. Кроме того, необходимо принять во внимание, что использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации данным конкретным контингентом учащихся, позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся.

Компьютерное обучение действительно является эффективным, способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность учителя, преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя им сосредоточиваться на своих главных обучающих, воспитательных и развивающих функциях.

Образование - это не только и даже не столько трансляция информации, не только и даже не столько апелляция к интеллекту, сколько апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению.

Сама идея информатизации именно педагогического процесса, а вслед за этим и эйфория по поводу все большей эффективности собственно информационной парадигмы образования уже в ряде случаев привела к негативным последствиям. Мода не только заразительна, но и опасна. Такое возможное негативное развитие событий при информатизации образования уже получило название "инфомания".

Компьютер, как и другие информационно емкие носители, должен выполнять сугубо вспомогательные функции предоставления по возможности объективной, "бесстрастной" учебной информации, которая должна помочь педагогу и обучающемуся, не отклоняясь от целей и ценностей образования, его высших культурообразующих и менталесозидательных функций, получить ту систему аргументов, которые способствуют достижению именно этих целей. Поэтому любые образовательные компьютерные программы должны в обязательном порядке проверяться на их собственно педагогическую целесообразность, проходить своеобразную экспертизу с учетом тех ценностных критериев, которые и должны быть предметом особой заботы новой парадигмы личностно-созидательного образования.

Репозиторий ВГУ

Глава 2. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

1. Предмет педагогической науки. Ее основные категории

Наука - одна из форм человеческого сознания наряду с искусством, религией. Наука - это и сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний, их систематизацию, создание теорий в области своего предмета.

Известно, что каждая наука имеет свой предмет исследования. Предметом педагогической науки в его строго научном и точном понимании является воспитание как особая функция человеческого общества. Исходя из такого понимания предмета педагогики, рассмотрим основные педагогические категории.

Воспитание - социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория "воспитание" - одна из основных в педагогике. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле - как целенаправленную деятельность,

призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении - как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.).

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук. Философия исследует онтологические и гносеологические основы воспитания, формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

Социология изучает проблему социализации личности, выявляет социальные проблемы ее развития.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов "канон" воспитания и его специфические особенности.

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

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Педагогика же исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Воспитание - конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства.

На ранних стадиях развития человечества воспитание было слито с социализацией, т.е. осуществлялось в процессе участия детей в жизни взрослых (производственной, общественной, ритуальной, игровой). Оно ограничивалось усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся из поколения в поколение.

С усложнением труда и жизнедеятельности увеличился объем знаний, умений, навыков, которые должен был усвоить человек. Это привело к выделению воспитания в особую сферу общественной жизни. Все более важную роль начинает играть систематическое обучение, основная функция которого заключалась в отборе системы знаний и их целенаправленной передаче.

С развитием производственных отношений воспитание становится одной из важнейших функций государства. Ставя перед воспитанием задачи эффективного формирования необходимого для него типа гражданина, государство все более последовательно занималось совершенствованием системы воспитания. Становление и развитие системы общественного воспитания обусловили начиная с XVII в. интенсивное развитие науки о воспитании - педагогики и интерес к ее проблемам в ряде других наук. Появились различные концепции воспитания (авторитарного, свободного, естественного, "нового" и др.), разработанные на принципиально различных теоретических основаниях.

Современная педагогическая наука, занимаясь интенсивными исследованиями проблем содержания, форм, методов воспитания, конструируя различные технологии, в центр исследований ставит развитие личности на основе общечеловеческих ценностей. Достижение этой задачи требует признания приоритетной роли воспитания в социально-экономической политике государства, гуманизации и демократизации его.

Важнейшая функция воспитания - передача новому поколению накопленного человечеством опыта - осуществляется через образование. Образование представляет собой ту сторону воспитания, которая заключает в себе систему научных и культурных ценностей, накопленных предшествующими поколениями. Через специально организованные образовательные учреждения, которые объединены в единую систему образования, осуществляются передача и усвоение опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов.

В буквальном смысле слово "образование" означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. В этом смысле образование трактуется как результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений.

В образовании выделяют процессы, которые обозначают непосредственно сам акт передачи и усвоения опыта. Это ядро образования - обучение.

Репозиторий ВГУ

Обучение - процесс непосредственной передачи в усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение, как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование. На схеме 2.1 процесс обучения представлен следующим образом.

В процессе воспитания осуществляется развитие личности. Развитие - объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных начал человека. Способность к развитию - важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно происходит в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития.

Знание основных педагогических категорий дает возможность понимать педагогику как научную область знания. Основные понятия педагогики глубоко взаимосвязаны и взаимопроникают друг друга. Поэтому при их характеристике необходимо выделять главную, сущностную функцию каждого из них и на этой основе отличать их от других педагогических категорий.

2. Система педагогических наук и связь педагогики с другими науками

Об уровне развития любой науки судят по степени дифференцированности ее исследований и по тому многообразию связей данной науки с другими, благодаря которому и возникают пограничные научные дисциплины.

В систему педагогических наук входят (схема 2.2):

1. Общая педагогика, исследующая основные закономерности воспитания.

2. История педагогики, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.

3. Сравнительная педагогика, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходства и отличий.

4. Возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают преддошкольную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику взрослых (андрогогику).

5. Специальная педагогика, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющих отклонения в физическом развитии. Специальная педагогика (дефектология) разделяется на ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих - тифлопедагогика, умственно отсталых - олигофренопедагогика, детей и взрослых с расстройством речи - логопедия.

6. Методики преподавания различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий оптимальными методами и средствами усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.

7. Профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другую педагогику.

Репозиторий ВГУ

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого (схема 2.3).

Органичными связями педагогика связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них - предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности). Следующий важный момент - общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.).

О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, будучи использованы в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах.

Как научная дисциплина педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т.д.).

Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступают педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многие психологические исследования других областей образования.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией, и многих других. Будучи наукой об обществе как целостной системе, отдельных ее составляющих, о процессах функционирования и развития общества, социология в область своих теоретических и практико-при-кладных исследований включает проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и др.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости, развития и его движущие силы и другие способствуют развитию исследовательского педагогического мышления. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений - философия образования.

Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой кибернетика. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук: юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук.

Репозиторий БГУ

Глава 3. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1. Общее понятие о дидактике

По своему происхождению термин "дидактика" восходит к греческому языку, в котором "didaktikos" означает поучающий, а "didasko" - изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием "Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия" ("Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii"). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд "Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему".

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

Дидактика - теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, и др. Все это черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: "воспитание", "педагогическая деятельность", "образование", "педагогическое сознание" и др. Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия. К ним относятся обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения и др.

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

Обучение - целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином "преподавание", обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Содержание образования - специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

Содержание образования - тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Естественно предположить, что дидактика, в связи с интенсивными интеграционными процессами оперирует понятиями из других отраслей знания - "система", "элемент", "структура", "функция", "организация", "формализация" и др.

Репозиторий ВГУ

Наконец, в дидактических исследованиях часто можно встретить такие понятия из психологии, как "восприятие", "усвоение", "умственное развитие", "мышление", "запоминание" и др. Из кибернетики в оборот дидактики вошли понятия "обратная связь", "динамическая система" и др.

Понятия, заимствованные из других наук, отражают отдельные стороны обучения, дают дидактике материал для теоретического осмысления ее собственного предмета исследования. Собственно понятийный аппарат дидактики выступает как упорядоченная система и выстраивается вокруг главных категорий "преподавание" и "учение", выступающих в своем единстве.

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

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

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

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

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

2. Сущность, структура и движущие сипы обучения

Для формирования педагогического мышления важно понять сущность, структуру, логику функционирования и развития учебного процесса в высшей школе. Чтобы понять сущность обучения, необходимо выделить основные компоненты этого процесса.

Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы - преподавание и учение. Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т.е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса - содержание изучаемого.

Выделенные три компонента учебного процесса представляют внешнюю его сторону. Основной остается задача за внешними, видимыми элементами вскрыть внутреннее движение, т.е. сущность обучения.

Несомненно, обучение - процесс, социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Следовательно, важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником "создания" личности служит мировая культура - духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения, что и ведет к пониманию его сущности? В отечественной дидактике наиболее признанной является концепция И.Я. Лернера, который выделил элементы этого содержания:

1. Знания.

Репозиторий ВГУ

2. Установленные и выведенные в опыте способы деятельности.
3. Опыт творчества.
4. Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития ("создания") личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом) (В. И. Загвязинский).

Репродуктивный вариант (нужно оговорить, что в него входят некоторые продуктивные элементы, подчеркиваем, некоторые) включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа - применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). Последний этап в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным (схему 3.1).

Продуктивный вариант построения учебного процесса содержит ряд новых элементов (схема 3.2). 3*

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

Исходя из этого можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием - совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле - как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Решается, исчерпывается задача - осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Мы осуществили попытку представить схему, модель принципиального движения и взаимодействия основных структурных компонентов учебного процесса в высшей школе, осмысление которых привело к осознанию логики учебного процесса, его движущих сил. В реальном учебном процессе они "очеловечиваются", пополняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальности педагогов и студентов.

Репозиторий БГУ

3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

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

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

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

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей, или школьной, дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки (табл. 3.1).

Так, СИ. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Легко установить, что все они являются трансформацией принципов, сформулированных дидактикой для средней школы (см. табл. 3.1). Казалось бы, ничего плохого в этом нет. Ведь дидактика высшей, как и дидактика средней школы, призвана помочь педагогу найти оптимальные ответы на вопросы: для чего учить, как учить, чему учить?

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын и др.); проблемность (Т. В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

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

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

Такой процесс, как справедливо заметил Ю. К. Бабанский, "вполне естествен, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием".

Репозиторий БГУ

4. Методы обучения в высшей школе

Одна из важнейших проблем дидактики - проблема методов обучения - остается актуальной как в теоретическом, так и непосредственно в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Термин "метод" происходит от греческого слова "methodos", что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия "метод обучения". Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: "Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом".

Ю. К. Бабанский считает, что "методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования".

Т. А. Ильина понимает под методом обучения "способ организации познавательной деятельности учащихся".

Остановимся еще на одной классификации - классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает (табл. 3.3).

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

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

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

Репозиторий ВГУ

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения. Но какие методы обучения использовать? Какие взять за основу? Какие из них содержат оптимальные обучающие возможности?

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме "оптимальный выбор метода обучения" (Ю. К. Бабанский). Он состоит из семи шагов:

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

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

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

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение "точек", интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Глава 4. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них - деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т.е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения, - деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность - тоже методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое - деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако зачастую строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее

Репозиторий ВГУ

формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может очень эффективно проектировать учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле - проект специалиста, т.е. должна быть описана и соотнесена друг с другом интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть в наличии у человека будущего.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляются непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения. Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.

С другой, процессуально-технологической, стороны, учебный процесс, система учебной деятельности описывается как последовательность двух ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т.п. для последующих. То есть система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами) и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.

Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным деятельностям через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым деятельностям, и затем из простых - к построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи деятельностям.

Можно рассматривать педагогическую активность: 1) как оргуправленческую деятельность (т.е. средство управления учебной деятельностью) и 2) как понимание сознания ученика и организация понимания.

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание значит систематическое становление на его внутреннюю точку зрения, понимание изнутри другого человека, т.е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то, с его точки зрения, важное, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознавании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

Репозиторий БГУ

1.1. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять - это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

• сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
• наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (студент);
• динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
• надежность, т.е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
• устойчивость - способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как цикличный и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель - действие - результат - новая цель - такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

1) формулирование целей обучения;
2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподавателя) к управляемому объекту (студенту) поступают сигналы управления, от объекта к регулятору (преподавателю) идут сигналы обратной связи, несущие сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

1) определение содержания обратной связи - выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;

2) определение частоты обратной связи.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный

Репозиторий ВГУ

программой управления. Возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом, например, могут быть такие: студент не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Н. Ф. Талызина отмечает, что своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый процесс учения, усвоения - осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при составлении основной программы обучения они не всегда могут быть учтены. При массовом обучении основная программа в лучшем случае может быть адаптирована лишь к некоторой системе типовых особенностей для определенной группы студентов. В процессе же обучения конкретной группы студентов могут быть обнаружены какие-то дополнительные особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение, и т.д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

2. Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т.е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства - радио, телевидение и т.п.). Правда, у данного сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере в лице лучших своих представителей) и живым образцом культуры. А это очень трудная задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец - средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме. Современную же европейскую культуру называют "синкретической" или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центр тяжести в синкретической культуре все более смещается на индивидуальность и индивидуальное сознание ("Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять"). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли, и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций - обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

1) с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);

2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5); с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (чуть больше 1/3).

Репозиторий БГУ

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический (табл. 4.1).

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику. Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Раин). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности:

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.).
2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала (малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.).
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения. Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль: условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Отсюда ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании студентов. Преподаватели вуза должны теперь стать не столько носителями и передатчиками научной информации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Роль преподавателя изменяется радикальным образом, и резко возрастает роль студента, который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности, т.е. осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести ученика, детально планируя и расписывая его деятельность.

Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников. Это становится особенно

Репозиторий ВГУ

важным в современных условиях, условиях кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

Гностический компонент - это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относится умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания студентов.

Специальные знания включают знание предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т.е. деятельности по приобретению новых знаний.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают проектировочные или конструктивные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и по мере увеличения педагогического стажа.

3. Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Педагогическая профессия относится к профессиям типа "Человек-Человек". Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей, и т.д.

По Е. А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, "осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей"; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура; 5) "душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту"; 6) "проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше"; 7) способность

Репозиторий БГУ

сопереживания; 8) наблюдательность; 9) "глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом"; 10) умение решать нестандартные ситуации; 11) высокая степень саморегуляции.

Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа "Человек-Человек". Входящая в данный тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

"Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку - интереса "просто так"" (Е.А. Климов).

По А. К. Марковой, структура профессионально необходимых свойств педагога может быть представлена следующими блоками характеристик.

• объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
• субъективные характеристики: психологические позиции, установки, личностные особенности.

К важным профессиональным качествам, согласно А. К Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой в настоящее время (Д. М. Митина) модели личности учителя в контексте той же схемы деятельность - общение - личность выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н. В. Кузьминой).

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения:

"1. Дидактические способности - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, - возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное - простым, непонятное, неясное - понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко "дирижировать" познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности - способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности - способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. Организаторские способности - это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

Репозиторий ВГУ

6. Авторитарные способности - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности - способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или прогностические способности) - это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой и ее школой, доказывает, что педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе.

Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Первый уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, - перцептивно-рефлексивные способности - включает "три вида чувствительности": чувство объекта, связанное с эмпа-тией и оценкой совпадения потребностей учащихся и школьных требований; чувство меры, или такта, и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, - проективные способности, соотносимые с чувствительностью, к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Отсутствие каждой из указанных способностей есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности, по Н. В. Кузьминой, обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Н. В. Кузьминой, четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид - это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй - конкурентоспособность.

Репозиторий ВГУ

Под собственно способностями (терминальными способностями) Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т.е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще. В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В. А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Способы (психологические ресурсы), с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя (личностном росте) без конкуренции с другими, Аминов называет инструментальными способностями, которые делятся на две группы: общие (перцептивные) и специальные. Последние, по Н. А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, имажинативные (представления) способности. Терминальная способность (повышающая конкурентоспособность) к педагогической деятельности предполагает преобладание в своей структуре сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощение эмоциональных ресурсов).

Важным свойством педагогической деятельности является сопротивление "синдрому эмоционального сгорания" или психофизиологического истощения.

С ссылкой на Е. Малера, Н. А. Аминов приводит перечень основных и факультативных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативная установка к клиентам; 5) негативная установка к работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, безнадежность, апатия); 12) чувство вины. Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойствен только людям, в силу профессии интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что "синдром эмоционального сгорания" сказывается сильнее у учителей, проявляющих профессиональную непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предопределяется индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обусловливают и сам синдром сгорания.

Каждая способность, как терминальная, так и инструментальная, предполагает существование потенциальной (физиологической диспозиции) и морфологической основы (задатка) (схема 4.1).

Поэтому дифференциальная диагностика терминальных и инструментальных (общих и специальных) способностей, предрасполагающих к успешности овладения деятельностью и совершенствованию в ней, по мнению Н. А. Аминова, должна осуществляться на трех уровнях.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так как именно они обеспечивают их конкурентоспособность относительно других учителей, поскольку для достижения более высоких результатов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Н. А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая: а) тестовые методики для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); б) тестовые методики для определения педагогического потенциала (шесть тестов); в) методики для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

Выделяют (И.А. Зимняя) три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. Первый план соответствия - предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими

Репозиторий ВГУ

особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа "Человек-Человек" (например, тугоухость, косноязычие, и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии - его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа "Человек-Человек", мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Включаемость предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак "хорошего коммуникатора".

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета, включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида - темперамент, задатки и т.д.; 2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности - социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его "личностная направленность". Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую, 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. "Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог".

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (более чем для 85% студентов педагогического вуза, по данным Н. В. Кузьминой, характерен этот мотив). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития - призвания - "педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников" (Н. В. Кузьмина).

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на "развитие" и на "результативность" школьников.

Учителя, ориентированные на "развитие", сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на "результативность", больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на "результативность", считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

В соответствии с данными различиями в "Я-концепции" будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые - планированием своей профессиональной карьеры.

Педагоги, ориентированные на "развитие" и на "результативность", по-разному подкрепляют успех ученика. Учителя, ориентированные на "результативность", отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на

Репозиторий ВГУ

"развитие", в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому учителя, ориентированные на "результативность", хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на "развитие" и на "результативность") было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо формально-деловой. Стиль и эффективность деятельности учителей типа X и типа Y существенно различаются.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам. 4"

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению) либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой-количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам. Хороший учитель - это тот, у которого "все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться".

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами. Исследования А. Реан обнаружили интересную особенность: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное совершенствование с развитием "самоуверенности" (а напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенным), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением "самоуверенности", тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.

Мастер педагогического труда - это прежде всего высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Существует два вида результатов педагогической деятельности: один из них - функциональные продукты деятельности (урок, занятие, методика и т.п.). Другой (и главный) - психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). Главным, конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей, знаний и навыков

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности, а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. Хотя педагогов, создающих

Репозиторий БГУ

объективно новые технологии обучения или воспитания, очень мало, но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующее известные методы и методики, в той или иной мере является результатом творчества. Создание новой системы из известных элементов - уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода, так как урок - это всегда разное социально-психологическое состояние группы, разные индивидуальности и соответственно разные схемы проведения урока, разные методы обучения.

Ю.К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать 6 основных параметров: закономерности и принципы обучения; его цели и задачи; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей.

4. Дидактика и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Дидактика призвана помочь педагогу найти ответы на четыре вопроса: кого учить, для чего учить, чему учить, как учить? Вопросы, несомненно, сложные, на которые нельзя дать однозначных ответов. Особенно труден вопрос "Как учить?", ибо нельзя дать готовый рецепт, найти обобщенный алгоритм ввиду гибкости и подвижности учебного процесса в целом, отдельных его элементов, неповторимости и индивидуальности двух важнейших составляющих обучения - педагога и обучаемого.

Но вместе с тем дидактика предлагает понимание сути и закономерности обучения, принципы и подходы, систему методов и средств реализации поставленной задачи.

Замечено, что практики не всегда осознают необходимость дидактики для своей преподавательской деятельности. Это отмечалось еще в XIX веке. "Искусство воспитания, - писал К.Д. Ушинский, - имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким и знакомым... но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания".

Таковыми для преподавателя высшей школы являются дидактические знания. Они помогают преподавателю анализировать зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, устанавливать на этой основе закономерности, действующие в сфере обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, наиболее эффективные для осуществления качественной подготовки специалистов.

Знания по дидактике и их творческое применение во многом направляют формирование педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Исторически сложилось так, что относительно роли дидактики в деятельности преподавателя средней и высшей школы имеются разные мнения. Одни считают, что дидактика должна вооружить преподавателя конкретными рекомендациями по конструированию учебного процесса. Другие, что дидактика сковывает творческую самостоятельность преподавателя, поскольку все зависит от степени глубины его знаний по дисциплине, которую он преподает, от его педагогического опыта. Несомненно, преподаватель высшей школы разрешает множество ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов. Однако в чем сущность педагогического творчества? Как сочетать в педагогической деятельности требования учебных программ и творческий подход? Что необходимо, чтобы труд преподавателя стал творческим в полном смысле этого слова?

Чтобы обоснованно ответить на все эти вопросы, необходимо сначала четко ответить на вопросы, связанные с творчеством и мастерством. Как известно, способность к творчеству предполагает совокупность общих и специальных способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью.

Творчество является результатом индивидуального труда.

Репозиторий ВГУ

Предположим, что все преподаватели имеют достаточно высокие способности и мотивы к педагогической деятельности, но все ли они смогут создать продукт - новую, оригинальную, уникальную методику обучения студентов без специальных знаний сущности, структуры, принципов, методов обучения в высшей школе? Допустим, и это возможно. В процессе долгих педагогических поисков преподаватель накапливает интересные факты педагогической работы. Но и здесь полезно вспомнить К.Д. Ушинского: "Что такое педагогическая опытность? Это большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых педагогом? Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности". С этим высказыванием перекликаются и слова И. П. Павлова, который указывал, что, изучая, экспериментируя, нельзя оставаться у поверхности фактов, нужно пытаться проникнуть в тайну их возникновения, настойчиво искать законы, ими управляющие.

Можно возразить, что важным ориентиром в педагогической деятельности является имеющийся опыт преподавателей высшей школы. Но ведь изучение, освоение и использование педагогического опыта других преподавателей - необходимое, но не достаточное условие педагогического творчества преподавателя высшей школы. Кроме того, простое копирование даже самого уникального опыта без знания объективных закономерностей педагогического процесса может дать и отрицательные результаты.

Самым надежным путем совершенствования педагогического мастерства преподавателя высшей школы является дидактическое осмысление своего преподавательского опыта и обращение к дидактике как области знаний, являющейся основным ориентиром в вопросах обучения в высшей школе. Необходимо еще раз подчеркнуть, что в дидактике рассматриваются наиболее общие вопросы. Дело преподавателя высшей школы - глубоко осмысливать их и творчески использовать в конструировании своей преподавательской деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

Глава 5. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Б ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Лекция

1.1. Роль и место лекции в вузе

Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной высшей школы (ВШ) лекцию часто называют "горячей точкой". Слово "лекция" происходит от латинского "lection" - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения в России вписал основатель первого отечественного университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел "искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению". И поэтому он советовал лекторам "разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов".

К числу наиболее прославленных лекторов отечественной школы следует отнести математика М. В. Остроградского. Михаил Васильевич Остроградский придавал большое значение как научной, так и методической стороне лекции. Он начинал с обзора прочитанного ранее, затем следовали рассуждения и методы доказательства по новой теме. Лекция заканчивалась выводами и оживлялась экскурсами в жизнь и деятельность маститых ученых.

Выдающимися лекторами были историки О. В. Ключевский и Т. Н. Грановский. Лекции Грановского были столь блестящи, что отодвинули на второй план книгу, учебник. Н. Г. Чернышевский называл Грановского "одним из сильнейших посредников между наукой и нашим обществом". Лекции этого ученого-гуманитария оказывали сильнейшее духовное, нравственное воздействие на слушателей.

С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность

студентов. Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. Известный русский хирург и педагог Н. И. Пирогов утверждал, что лекция должна читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым научным материалом или обладает особым даром слова. Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев придавали большое значение самостоятельной работе студентов, но в то же время подчеркивали эмоциональное воздействие лекций в процессе педагогического общения. В 1896 г. второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию выступил в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово - это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. В 30-е гг. в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. В их контраргументах есть доля истины, во всяком случае над ними стоит подумать. Каковы их доводы?

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.
2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
4. Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

• при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция - основной источник информации;
• новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
• отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;
• по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;
• лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует ее недооценивать.

Особенно действенна авторская лекция, когда идут не столько на дисциплину, сколько на "лектора". Тимирязев говорил по этому поводу, что лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг, все должно быть переплавлено творчеством. По Тимирязеву, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью, увлеченностью идеей. Именно такими достоинствами славились лекции Д. И. Менделеева. По воспоминаниям слушателей, речь заурядного ученого - это садик с чахлыми былинками, к которым подвешены этикетки. На лекциях Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами.

Преимущества лекции:

• творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
• лекция - весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний;
• лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора - развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

В последнее время наметилась тенденция свободного выбора лектора студентами, которая актуализирует проблему лекторского мастерства. От мастерства преподавателя зависит максимальное использование

Репозиторий ВГУ

потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения. Но процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Многие преподаватели считают, что задача лектора заключается в том, чтобы хорошо знать предмет и ясно его излагать. Но что значит "ясность изложения"? Это сложнейшая педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядность изложения, и сознательное активное усвоение излагаемого слушателями, и, как результат, понимание.

Каким же требованиям должна удовлетворять лекция?

Требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка - выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

1.2. Структура лекции

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего это сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал. Это квинтэссенция курса.

Обзорная лекция. Это не краткий конспект, а систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект.

Репозиторий ВГУ

Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора - дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать студентам и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории. Каковы средства, помогающие конспектированию? Это акцентированное изложение материала лекции, т.е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, знаку NB - "nota bene", использованию разноцветных ручек или фломастеров.

Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания - все это активизирует мышление и работоспособность, способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

Репозиторий ВГУ

1.3. Оценка качества лекции

При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество.

Можно назвать узловые критерии оценки качества. Это содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции. Раскроем смысл каждого из них.

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Лекция и учебник: излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекций: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

Руководство работой студентов: требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях.

Использование приемов поддержания внимания - риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

Лекторские данные: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

1.4. Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция - пресс-конференция.

Предлагаемые ниже лекционные варианты могут успешно дополнять традиционную лекцию-информацию, будучи использованными в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях либо как элементы традиционной формы на части занятия (полпары); может быть также разработан авторский лекционный курс в любой из упомянутых форм.

Попытаемся кратко охарактеризовать новые варианты подачи лекционного материала, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств Обучаемых.

Проблемная лекция.

О проблемной лекции мы будем говорить в связи с активными методами обучения. А сейчас лишь приведем ее содержательные и процессуальные характеристики. В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо "открыть". Задача преподавателя - создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге - как результат - студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие - реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации.

Визуализованная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т.д.). Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

Репозиторий ВГУ

• обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
• обеспечить усвоение новой информации;
• обеспечить создание и разрешение проблемных ситуаций;
• демонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

• натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
• изобразительные (слайды, рисунки, фото);
• символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции - в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Необходимо учитывать:

• уровень подготовленности и образованности аудитории;
• профессиональную направленность;
• особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

Лекция вдвоем - эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т.д. Необходимо, чтобы:

• диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы;
• втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции:

• актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
• создается проблемная ситуация, развертываются системы доказательств и т.д.;
• наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
• вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
• выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими, к которым предъявляются определенные требования:

• у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;
• они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;
• они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:

• активизировать внимание студентов;
• развивать их мыслительную деятельность;
• формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т.д.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том,

Репозиторий ВГУ

чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть в конце. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция - пресс-конференция.

Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течении двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех- пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

• в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;
• в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
• в конце - для определения перспектив развития усвоенного содержания.

2. Семинарские и практические замятия в БШ

Процесс обучения в ВШ предусматривает практические занятия (ПЗ). Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Это родовое понятие: уроки иностранного языка, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель практических занятий. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры.

Методика ПЗ может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель.

Доцент, профессор должен сам вести ПЗ, хотя бы в одной группе, посещать занятия ассистентов для координации теоретической и практической частей курса. Между лекцией и ПЗ планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Структура ПЗ в основном одинакова:

• вступление преподавателя;
• ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
• практическая часть как плановая;
• заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

Репозиторий ВГУ

ПЗ не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Репозиторий ВГУ

2.1. Семинарские занятия

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово "семинар" происходит от латинского "seminarium" - рассадник и связано с функциями "посева" знаний, передаваемых от учителя к ученикам и "прорастающих" в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. - в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы.

В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий - обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А. М. Матюшкину):

• развитие творческого профессионального мышления;
• познавательная мотивация;
• профессиональное использование знаний в учебных условиях:

а) овладение языком соответствующей науки;
б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как:

• повторение и закрепление знаний;
• контроль;
• педагогическое общение.

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

1. Просеминар.
2. Собственно семинар.
3. Спецсеминар.

Просеминар - занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель - ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. Поэтому особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару. Второй этап работы в просеминаре - подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2-4-х курсов и особенно на спецсеминарах 4- 5-х курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу.

В ВШ практикуется 3 типа семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.

3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга.

Выступления в беседе - уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т.е. момент живой беседы.

Семинар - это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность выступить и испытать психологическое ощущение успеха.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Спецсеминар.

Репозиторий ВГУ

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую

работу и ее оценка, использование специальных приемов, например моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;
2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

2.2. Семинар как взаимодействие и общение участников

Какой тип организации деятельности студентов на семинарском занятии отвечает такому определению, задает способ общения как взаимодействия?

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (групповую форму).

Преподаватель взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении студента сохраняется групповой способ общения. Недостатки такой организации состоят в следующем (схема 5.1).

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует.

2. Нет сотрудничества и взаимопомощи. Попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.

3. Нет личностного включения студентов в учебную деятельность.

4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.

5. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общению, взаимодействию.

6. Студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. Отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом. Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

Поиски адекватных форм привели к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу "круглого стола" (схема 5.2).

Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

Репозиторий ВГУ

На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент занимает активную позицию.

Наиболее адекватно принцип "круглого стола" реализуется на семинаре-дискуссии.

Семинар-дискуссия - диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участников дискуссии должен научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и в самостоятельной работе. Важно научить студентов культуре общения и взаимодействия. Нужно различать "диалогоподобное" общение, когда каждый ведет свою "партию", и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии.

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы "мозгового штурма", "деловой игры". В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются.

Во втором случае семинар получает ролевую "инструментовку". Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. в зависимости от того, какой материал обсуждается.

Ведущий семинар-дискуссию получает полномочия преподавателя по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т.д.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, т.е. пересказывает позицию докладчика, находит ее уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т.д.

Психолог обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает неделикатного поведения и следит за правилами диалога.

Эксперт оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и т.д.

Функции психолога и эксперта пересекаются. Особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю. Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.

2. Подобрать основную и дополнительную литературу по теме семинара для докладчиков и выступающих.

3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.

4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.

5. Руководить работой семинара.

6. Подводить общий итог дискуссии.

Существует особая форма семинарских занятий - семинар-исследование, который чаще всего применяется при чтении спецкурса.

В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы из 7-9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия. В течение 5-15 минут студенты обмениваются мнениями; готовят выступление. Подгруппа выделяет докладчика. Остальные студенты

Репозиторий БГУ

подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

Критерии оценки семинарского занятия.

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения "преподаватель - студенты": уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

2.3. Лабораторные работы

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. "Лаборатория" происходит от латинского слова "labor" - труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие.

Совместная групповая деятельность - одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении - пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов - решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе, ни в институте не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий. В результате понимание определения, умение его самостоятельно сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

Репозиторий ВГУ

3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа - это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию н при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Значимость СРС выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т.д.).

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Ее формы разнообразны - это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы - подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе - выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности

Репозиторий ВГУ

обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и демонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основьшается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

• углублению и расширению знаний;
• формированию интереса к познавательной деятельности;
• овладению приемами процесса познания;
• развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Рассмотрим ведущие педагогические аспекты и основные направления организации самостоятельной работы. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе - лекции, практические, лабораторные занятия, семинары - обусловливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские и проектные задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

1. Система заданий для самостоятельной работы.

2. Темы рефератов и докладов.

3. Инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т.д.

4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов.

5. Списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации - установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов:

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.
2. Реконструктивный уровень.

Репозиторий БГУ

3. Творческий, поисковый.

1. Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ - закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. Реконструктивные самостоятельные работы.

В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы.
2. Сочетание всех уровней (типов) СРС.
3. Обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).
4. Формы контроля.

Репозиторий ВГУ

3.1. Психолого-педагогические аспекты успешности СРС

Для этого преподаватели должны познакомить студентов с основными положениями квалификационной характеристики выпускников и объяснить им, каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста, входящих в эту характеристику. Поскольку самостоятельная работа - важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д., с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов (студенты это очень хорошо чувствуют). Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении. Нельзя преподавать, не обращая внимания на то, понимают ли студенты материал или нет. Если исходный уровень студентов ниже ожидавшегося, необходимы корректировка программы и заданий на СРС в том числе. Итак, преподаватель должен знать начальный уровень знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля. Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:

• методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
• сложность знаний, соответствующая "зоне ближайшего развития" (по Л. С. Выготскому) студентов, т.е. посильность выполнения;
• последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
• дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
• деятельностная ориентация самостоятельной работы. Ориентируясь на четыре компонента содержания образования - знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, - целесообразно для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Например, в техническом вузе следует помнить о том, что будущий инженер должен обладать способностью конструировать новые машины и механизмы, создавать новые технологии, уметь плодотворно взаимодействовать с людьми других профессий, связанных с ним единым производством. Кроме того, уровень эффективности его труда зависит от уровня общей культуры. Чем он выше, тем шире его кругозор и способность к ассоциативному мышлению, тем реальней возможность четко формулировать

и решать проблему. Высокий уровень культуры определяет запас знаний, которые сегодня не нужны, но завтра могут понадобиться специалисту в его профессиональной деятельности.

При разработке заданий для самостоятельной работы преподаватели должны руководствоваться требованием профилирования своей дисциплины в соответствии с инженерной специальностью. Подход инженера всегда феноменологичен, т.е. он руководствуется элементарно-системной концепцией. Для него важны система и ее элементы, связи между ними. Инженерный труд основан на синтезе знаний, включая экологию, экономику, эргономику и т.д. Инженерное исследование и проектирование трансформируют идеи в мысленные модели, а затем в расчетные схемы. Главным для инженера являются не углубленные знания, а порождение нового на основе знания. Ведь само слово "ingenieur" в буквальном переводе с французского означает "изобретатель".

Все эти принципы следует закладывать в разработку заданий для самостоятельной работы студентов. Профилирование заданий, таким образом, предусматривает в равной мере их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии, и методологические особенности, связанные с формированием "инженерного мышления".

Все вышеизложенное позволяет сформулировать ряд четких требований к профессиональной ориентации дисциплины в вузе:

• отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;
• материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;
• в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро знаний; выявление и демонстрация множественных связей между "ядрами" помогут создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию познания;
• при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и обоснованию выбора расчетной схемы.

3.2. Индивидуализация СРС

Говоря об индивидуализации обучения, а следовательно, разработке индивидуальных заданий для СРС, нужно исходить из разнообразия интеллектуальных качеств людей. Есть "тугодумы", люди с "быстрым мозгом", "генераторы идей" и люди, великолепно доводящие эти идеи до конца. Одни предпочитают индивидуальную работу, другие - коллективную. Очевидно, что разные характеры, дополняя друг друга, гармонизируют общество. При выполнении СРС нужно также помогать студентам преодолевать или купировать недостатки характера. Следующие рекомендации помогут преподавателям найти индивидуальный подход к студентам с различными характерологическими данными:

• аудиторные занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложненные задания для учащихся, подготовленных лучше;
• необходим регулярный контроль (машинный и безмашинный) успешности выполнения СРС и индивидуальные консультации преподавателя. Здесь принципиальное значение имеет личное педагогическое общение преподавателя со студентом;
• для успешности СРС необходимы четкие методические указания по ее выполнению. В начале семестра преподаватель на первом же занятии должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и самоконтроля СРС. Графики самостоятельной работы необходимы на младших курсах, на старших - студентов нужно приучить к планированию собственной работы;
• пакет домашних заданий к практическим занятиям по любой дисциплине должен содержать: все типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля; перечень понятий, фактов, законов и методов, знание которых необходимо для овладения планируемыми умениями, с указанием того, что нужно знать наизусть;
• пакет заданий целесообразно выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи;
• при изучении любой дисциплины желательно проводить "входной контроль", лучше всего используя АОС. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях;
• задания для СРС могут содержать две части - обязательную и факультативную, рассчитанную на более продвинутых по данной дисциплине студентов, выполнение которой учитывается при итоговом контроле;

Репозиторий ВГУ

• на практических занятиях легко выявить студентов, успешно и быстро справляющихся с заданиями. Им можно давать усложненные индивидуальные задания, предложить участие в НИРС и консультирование более слабых студентов, проводя с "консультантами" дополнительные занятия.

3.3. Активизация СРС

В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные приемы активизации СРС. Вот наиболее действенные из них.

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки.
2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.
3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.
4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.
5. Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).
6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.
7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно уменьшая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.
8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.
9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.
10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе - четкое ее распределение между членами группы.
11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными данными.
12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.
13. Чтение студентами фрагмента лекции (15-20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.
14. Присвоение статуса "студентов-консультантов" наиболее продвинутым и способным студентам, оказывая им всяческую помощь.
15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.
16. Использование АОС для самоконтроля студентов.

Репозиторий ВГУ

3.4. Пути дальнейшего совершенствования СРС

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. Заслуживают внимания такие конструктивные предложения, как:

• организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий;

• включение СРС в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;
• создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения СРС;
• разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;
• ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;
• рейтинговый метод контроля СРС;
• коллегиальные отношения преподавателей и студентов;
• разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;
• индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом СРС;
• проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает:

• увеличение числа часов на СРС;
• организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на СРС сразу или поэтапно;
• создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
• доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);
• организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС;
• отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

3.5. Организационные формы СРС

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые формы самостоятельной работы. Традиционная, т.е. собственно СРС, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, - в лаборатории или мастерской. Другой вид самостоятельной работы - аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так называемая КСР. В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта СРС, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

В рамках данного раздела представляется целесообразным осветить некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя, поскольку собственно самостоятельная работа студентов в достаточной мере традиционна и уступает место новым формам, в частности КСР, а третий вариант - СРС находится в стадии разработки и эксперимента.

Заслуживает пристального внимания опыт организации и проведения КСР в Санкт-Петербургском техническом университете. Придерживаясь терминологии разработчиков, будем называть традиционную СРС - С2, а контролируемую аудиторную самостоятельную работу - С1. Эти занятия представляют как бы промежуточную форму между традиционными аудиторными занятиями и С2.

На занятиях типа С1 преподаватель не читает лекций, не ведет семинаров, лабораторных работ, т.е. не является источником первичной содержательной информации. Эту информацию студенты извлекают сами, пользуясь рекомендованными источниками. В аудитории преподаватель присутствует для оказания методической помощи студентам, консультаций, контроля и организации аудиторной работы студентов. Как правило, консультации носят индивидуальный характер, и лишь в отдельных случаях даются необходимые разъяснения (особо трудный материал) всей аудитории. Ниже приводятся предлагаемые санкт-петербургскими разработчиками конкретные формы С1 и ориентировочные варианты сокращения аудиторных занятий в чистом виде с целью их замены С1:

Репозиторий ВГУ

1. Изучение отдельных разделов учебных дисциплин при наличии учебника по учебнику. 1 час лекции заменяется 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2. Формы контроля - традиционные.
2. Интенсификация обучения за счет применения раздаточного материала. Рекомендуется для специальных и узкоспециальных дисциплин. Вместо 1 часа лекций - 1 час С2. Объем раздаваемого материала 5-8 машинописных страниц на каждую сокращаемую лекцию. Контроль традиционный: консультации, выполнение индивидуальных заданий, экзамен.

3. Изучение теоретических разделов курса по учебной и научной литературе при выполнении расчетных заданий, курсовых проектов и работ, рефератов. Формы контроля: зачет, защита курсовых. При этом 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С\ и 0,5 часа С2.

4. Подготовка к лабораторным работам и оформление отчета непосредственно на рабочем месте под руководством преподавателя при наличии специальных методических указаний. 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 +0,5 часа С2.

5. Индивидуальное выполнение лабораторных работ, при этом вместо 1 часа лабораторных занятий планируется 0,5 часа С1 и 0,5 часа занятия в лаборатории или, оставив число часов работы в лаборатории неизменным, замена 1 часа С2 на 1 час С1.

6. Изучение новейшей техники по описаниям (на рабочих местах в вузе или на предприятии) с консультациями преподавателя. Из лекционного курса убирается описательная часть, при этом 1 час лекции заменяется на 1 час С1.

7. Аудиторное проектирование под руководством преподавателя в специализированных кабинетах, оснащенных вычислительной техникой и средствами САПР. Вместо 1 часа С2 1 час С1.

8. Применение ТСО и АОС для активного контроля результатов С1. Затраты труда преподавателя учитываются в разделе методической работы индивидуального плана.

9. Компьютеризация обучения с целью углубления знаний в данной предметной области. Для общенаучных и общеинженерных дисциплин перспективно применение пакетов прикладных программ с элементами обучения и автоматизированных учебных курсов.

10. Методы обучения: деловые игры, дискуссии, подготовленные студентами семинары и лекции и т.п.

Репозиторий ВГУ

3.6. Коллоквиум

Слово "коллоквиум" происходит от латинского "collocvium" - разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний. Коллоквиум выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2-3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии. Коллоквиум дает возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов и может быть рекомендован в преподавательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

4. Основы педагогического контроля в высшей школе

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг. Поскольку рейтинговая форма контроля проводится в рамках модульного обучения, сведения о ней можно найти в соответствующем разделе.

4.1. Функции педагогического контроля

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль - это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

4.2. Формы педагогического контроля

Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля - показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль - это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль - проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль - экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль - госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

4.3. Оценка и отметка

Репозиторий БГУ

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка - способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при пересдаче, доучивании.

Отметка - численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций: "отлично" ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна.

"Хорошо" ставится за прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной-двух).

"Удовлетворительно" - за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

"Неудовлетворительно" - за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Преимущество шкалы - простота, отсюда ее широкая распространенность. Недостатки шкалы: 1) личное понимание успешности знаний студента преподавателем. Срабатывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение студента, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи. Но ведь можно не ходить и выучить, не писать конспекты и отлично ответить, быть циничным нахалом и знать; 2) слабая дифференцирующая способность. Она (пятибалльная система, а вернее, четыре оценочные категории) позволяет только грубую классификацию на четыре группы. А как важна более точная оценочная шкала при приеме в вуз?!

Проблема оценки знаний очень актуальна. Многие преподаватели к пятибалльной оценке прибавляют " + " или "-", получается как бы 10-балльная система. В качестве примера можно прибегнуть к следующей десятибалльной шкале:

1 - нет знания предмета,
2 - очень плохие знания,
3 - плохие знания,
4 - неудовлетворительные знания,
5 - малоудовлетворительные знания,
6 - удовлетворительные знания,
7 - недостаточно хорошие знания,
8 - хорошие знания,
9 - очень хорошие знания,
10 - отличные знания.

Такая система облегчила бы конкурсный отбор абитуриентов, а у студентов при ее применении повышается мотивация, появляется больше возможностей проявить себя как личность. Заслуживает внимания оценочная шкала в дореволюционных средних учебных заведениях и за рубежом. Так, например, в Мариинском институте благородных девиц существовала дифференциация четверки: хорошие знания, очень хорошие, весьма хорошие.

В Доминиканской Республике на курсах испанского языка применяется 100-балльная система.

Репозиторий ВГУ

4.4. Педагогическое измерение

Наиболее распространенное средство педагогического измерения - педагогический тест. Педагогический тест - это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.

Существует ряд требований к тесту организационного характера:

• тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях;
• оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;
• применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность.

Надежность - определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. В последнее время получил распространение экспертный опрос, когда студента оценивают 2-3 и более преподавателей, и посредством коррелирования результатов появляется возможность надежности оценки.

Валидность теста - соответствие форм и методов контроля его цели.

Задача качественной оценки знаний прежде всего зависит от ответа на вопрос: что такое знания? Моделирование образа идеального студента, знающего предмет, помогает подобрать соответствующий материал для контроля. Наиболее распространенные причины невалидности контроля - списывание, подсказка, репетиторское "натаскивание", снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при отсутствии надлежащих условий. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам. В целях повышения валидности педагогического контроля применяются экспертные оценки контрольного материала для приведения в соответствие требований учебной программы и концепции знания. Концепция знания может зависеть от статуса вуза, контингента обучаемых. Соответственно должен варьироваться и контрольный материал.

Объективность - критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера.

4.5. Пути повышения объективности контроля

Первое направление - формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интерсубъективная оценка, поскольку при неравноценном составе ГЭК мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов.

Второе направление - использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования (УМУ, РУМУ).

Увеличению объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами. Преподавателю высшей школы следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле:

Эстетический аспект объективности - моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая реификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения.

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. Студентов нужно убедить в

Репозиторий ВГУ

справедливости решения преподавателя. В их представлении преподаватели делятся на строгих и добрых, поскольку каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

Психологический аспект объективности. Решение преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, определяется еще и психологическими факторами. Отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют "образ" студента в сознании преподавателя.

Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки студентом. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний. Преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему выставляется та или иная отметка. В случаях убедительной аргументации отметка воспринимается студентом как объективная оценка его знаний.

4.6. Организационные принципы педагогического контроля

В российской высшей школе выделяют три основных принципа контроля.

Воспитывающий принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

Систематичность. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

Всесторонность. Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

При оценке личности следует учитывать деловые, моральные качества, ценностные ориентации, общественную работу, учебные достижения. Всесторонность контроля - одна из составляющих комплексного подхода к воспитанию.

4.7. Знания и способности студентов и педагогический контроль

Педагогический контроль может быть распространен и на сферу способностей студентов. Формирование способностей будущих специалистов, воспитание творческой личности - одна из задач высшего образования. В чем же смысл понятия "способности"?

Способности - это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами по себе еще не значат наличие этих знаний, умений, навыков.

Студент может первоначально быть отстающим или средним, а потом в результате обучения далеко обогнать других, стать отличником. Из двух абитуриентов один поступает в вуз, другой проваливается на экзаменах. Значит ли это, что первый способней второго? На этот вопрос нельзя ответить, пока мы не будем знать, сколько времени на подготовку потратили один и другой. Способности по отношению к знаниям, умениям и навыкам выступают лишь как возможности.

Репозиторий ВГУ

Способности ребенка к музыке отнюдь не означают, что он будет великим музыкантом. Чтобы это произошло, необходимы специальное обучение, настойчивость, проявленная педагогом и ребенком, здоровье, наличие музыкального инструмента, нот и многие другие условия.

Чтобы колос пророс в зерно, нужны хорошие погодные условия, соответствующие структура, влажность почвы. Колос - только возможность будущего урожая.

Психология, отрицая тождество способностей знаний, умений, навыков, подчеркивает их единство. Способности обнаруживаются только в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей. Нельзя говорить о способности к живописи, если человека не учили рисовать. Его способности обнаруживаются в том, как легко и просто он усваивает приемы работы, цветовые решения, умеет видеть прекрасюе. Педагог совершает серьезную психологическую ошибку, если делает скоропалительные выводы, что у данного учащегося нет способностей, на том лишь основании, что у него еще нет умений, навыков, прочных знаний, приемов работы.

В чем единство способностей, с одной стороны, умений, знаний и навыков - с другой? Способности обнаруживаются в динамике приобретения умений, навыков.

Итак, что такое способности?

Способности - это индивидуально-психологические особенности личности, которые необходимы для успешного осуществления данной деятельности. Они проявляются в различной динамике овладения знаниями, умениями, навыками.

4.8. Фактор времени

Если у данного человека есть определенная совокупность качеств, отвечающих требованиям деятельности, которой человек овладел за определенное время, то можно говорить о наличии у человека способностей. Если другой человек при прочих равных условиях не справляется с требованиями, которые предъявляет к нему деятельность, то можно говорить об отсутствии у него способностей к данной деятельности.

Способности можно развить, но напряжение педагога будет большим, а результаты - скромными при больших затратах времени.

4.9. Качественная и количественная характеристики способностей

Педагогу нужны как качественная характеристика способностей (к чему обнаруживает способности студент), так и количественная их характеристика (насколько быстро данная личность овладевает умениями, навыками, знаниями).

Качественная характеристика способностей позволяет ответить на вопрос, в какой сфере деятельности человеку легче себя найти, добиться успехов, достижений. Качественные способности могут выступать как набор переменных величин, позволяющих идти к цели разными путями. Идя к цели, человек может компенсировать одни способности другими. Зная качественный набор способностей для той или иной деятельности, можно выяснить, в какой мере тот или иной человек ими обладает.

Количественная характеристика. Существуют специальные тесты умственной одаренности, которые представляют собой ряд вопросов и задач. Успешность их решения (с учетом затраченного времени) исчисляется в сумме баллов и очков, что дает возможность определить коэффициент "умственной одаренности" (IQ) - "ай кью". В США классы А, В, С (эй, би, си) формируются по умственной одаренности. Этот тест на самом деле выявляет наличие у испытуемого умений, навыков, уровень подготовки.

Отечественные психологи оспаривают валидность этого теста, но рациональное зерно в количественных замерах есть. Задача выявления уровня способностей остается актуальной. Время изменило отношение к количественным измерениям способностей в России.

Репозиторий ВГУ

Известный психолог Л. С. Выготский разработал метод определения зоны ближайшего развития. Это путь выявления способностей у ребенка. Он предлагает проводить исследование способностей ребенка дважды. Первый раз решает поставленную задачу сам ребенок, второй раз - с помощью взрослого. Расхождение между двумя результатами становится важной составной частью общей оценки способностей ребенка. Если ребенок не может решить задачу ни сам, ни со взрослым, есть основание говорить о недостаточном уровне его способностей.

Способности не существуют сами по себе. Их формирование происходит в процессе обучения и воспитания. Самый верный путь - выявление динамики успехов учащихся в процессе обучения.

Психологические тесты, составленные в соответствии со строгими научными правилами, являются радикальным инструментом для того, чтобы проследить динамику приобретения знаний и умений, измерить и выразить их количественный уровень. Система многоуровневого образования не будет давать сбоя, если при отборе контингента на каждый уровень будут учитываться результаты педагогического измерения способностей. Базовые знания по психодиагностике представлены в приложении.

Репозиторий ВГУ

4.10. Тестирование

Существует два вида тестирования:

• научное;
• обыденное, практическое (применяемое в учебном процессе). В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. До 60-х гг. смысл тестов усматривался в дифференциации студентов по знаниям. После 60-х гг. тесты стали ориентироваться на критериальную дифференциацию (критериально-ориентированные тесты). Тесты могут быть гомогенными (по одному предмету) и гетерогенными (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность. В рамках одного вуза оно должно проводиться от момента поступления студентов до момента окончания ими вуза. Это системная работа со своим финансированием и своим штатом. Специалистов по тестированию мало. Вся научная и методическая литература в основном на английском языке. На Западе чем выше уровень развития тестового контроля, тем выше рейтинг вуза. Нидерланды являются центром тестирования. Затем идут Япония, Австралия, США.

Тест - это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях.

Цели тестового контроля могут быть следующими:

• обобщающая - повышение качества обучения;
• локальные (конкретные) цели:

1. Объективная оценка объема знаний студентов.
2. Профориентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами.
3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов. В настоящее время в России созданы с этой целью группы разработчиков - 5-6 вузов, работающих по разным специальностям.
4. Выявление структуры знаний у студентов (схема 5.3). Особенное внимание уделяется структуре, а не объему знаний в Японии.
5. Система полного усвоения знаний. Эта система особенно популярна в западных странах. Выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях.
6. Оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов.

Для научного создания тестов необходимы:

1. Методология (теория методов создания тестов). Традиционно в тестировании сложились две методологии:

• методология создания тестов до 1920-1960-х гг.;
• современная методология, называемая латентно (скрыт-ный)-структурный анализ.

2. Теория педагогических измерений.

Для выделения предмета измерения вначале необходимо концептуально решить - "что такое знание". Поэтому очень сложно выделить предмет измерений.

3. Педагогическая теория теста (некий понятийный аппарат, формы задания, методы отбора содержания и т.д.).

Все вышеизложенное позволяет уточнить формулировку понятия "тест". Тест - система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.

Единицами тестирования служат тестовые задания - это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований. Тестовое задание - задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и определенным образом оцененное.

4.11. Формы тестовых заданий I. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформулированное составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТУ ЗАКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Стандартная инструкция.
2. Равная правдоподобность заданий.
3. Полная ясность текста (не должно быть разночтений).
4. Предельная краткость (5-6 слов).
5. Простая стилистическая конструкция.
6. В задание включается больше слов, чем в ответ.
7. Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине.
8. Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа.
9. Исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров).
10. Необходимо проверять не одно знание, а несколько.
11. Необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа).
12. Правильный ответ должен быть только один.
13. Не должно быть противоречий между основной частью и ответами (например, на космонавта в Космосе действуют:

- сила тяжести;
- сила точки опоры;
- не действуют никакие силы).

14. Исключить повторяющиеся слова в ответах: основная земледельческая зона расположена:

- в зоне тайги;
- в лесостепной зоне;
- в зоне смешанных лесов,

Репозиторий ВГУ

- в степной зоне.

П. Открытая форма. Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: "Дополните...".

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТУ ОТКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Дополняющее слово ставится в конце.

2. Оно должно быть единственным.

3. Все прочерки должны быть одинаковой длины. Например:

Первым греческим философом был_____.

Соли высших жирных кислот называются_____.

Скорость света в вакууме равна_____.

III. Задания на соответствие.

Задание содержит два множества, правый столбик - для выбора, левый - для ответа. В правом на 1-2 элемента больше. Инструкция - установить соответствие.

Например:

реплики высказывания авторы

IV. Задания на установление правильной последовательности (тесты хороши для технических специальностей, так как содержат знание алгоритма).

Инструкция: установить правильную последовательность сборки.

Например:

В столбце не по порядку даются названия деталей и частей механизма.

Оценка тестов может быть:

• полигамическая, если из 10 заданий одно неправильное, то сумма баллов равна 9;

• дихотомическая (сделал - 1, не сделал - 0).

4.12. Перечень характеристик тестовых заданий

1. Содержание. Чем полнее отобрано содержание курса в тестовом задании, тем выше валидность теста. 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5-2 часа.

Требования к содержанию тестового задания:

• предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);

• значимость содержания. Содержание ранжируется. Это очень сложный процесс, так как следует выделить базис дисциплины;

• содержание должно быть вариативным, репрезентативным (более полно отражать знание курса);

• содержание должно быть научно достоверным (отражать современные взгляды).

Репозиторий ВГУ

2. Формы тестового задания. Выбор формы задания зависит от:

• содержания курса;

• цели создания теста (контроля);

• умения разработчика.

3. Степень трудности: задания должны быть разной трудности; есть одно-два задания, которые не может сделать никто; одно-два задания, которые должны выполнить все; 60-70% составляют задания средней трудности.

4. Дифференцирующая способность. Знающие студенты должны выполнить задание, не знающие - не в состоянии его выполнить.

5. Локальная независимость: выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. Информативность заданий. Каждое задание выполняет информационную функцию.

7. Коррелируемость задания с критерием.

В российской высшей школе исследованиями в области тестирования занимаются: в Москве - текстильная академия, мелиоративная академия, Университет дружбы народов, МИФИ; в Санкт-Петербурге - медицинская академия; в Красноярске - исследовательский тестологический центр; в Новгородском университете организована лаборатория тестового контроля.

4.13. Этапы разработки тестовых заданий

1. Выбор содержания заданий.

2. Выбор формы заданий.

3. Создание инструкции и описания теста.

4. Апробация теста (сбор эмпирических данных).

5. Обработка эмпирических данных.

6. Интерпретация результатов обработки.

7. Экспертиза качества теста.

4.14. Методы оценки критериев качества тестов

Классическая теория тестов опирается на теорию корреляции, главными параметрами которой являются надежность и валидность. Основы классических тестов составляет идея их параллельности. Параллельными

Репозиторий ВГУ

называются тесты, в которых истинные и ошибочные компоненты равны на одной и той же выборке испытуемых. Они имеют одни и те же элементы содержания, одну и ту же трудность заданий.

Надежность - устойчивость результатов теста, получаемых при его применении. Существуют следующие методы оценивания надежности:

1. Параллельное тестирование в двух группах.

2. Ретестовая надежность (повторное тестирование).

3. Расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий). Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность. Существуют тесты на выявление знаний (dominitest) и на выявление навыков (masteritest).

Валндность - пригодность теста, т.е. способность качественно измерять то, для чего он создан по замыслу авторов. Оценка валидности производится по результатам тестирования и результатам экзамена и профессиональной деятельности, которые должны иметь высокий уровень корреляции.

Раньше данные тестирования подвергались статистической обработке, а сегодня конечный результат достигается с помощью математического структурного анализа. Теория математического структурного анализа основывается на том, что человеческие знания имеют некоторую латентную переменную. Идея этой переменной (параметра) и легла в основу тестирования. Основное предположение матструктурного анализа состоит в том, что между результатами теста и измеряемыми параметрами есть функциональная зависимость, позволяющая с помощью анализа и оценки этих параметров создавать представление о знании человека.

Недостатки традиционного тестирования:

• зависимость оценки знаний от уровня трудности заданий;

• зависимость оценки трудности задания от уровня подготовленности студентов;

• один инструмент оценки не может оценивать разное знание студентов.

Репозиторий БГУ

Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Этапы и формы педагогического проектирования

Педагогическое проектирование - это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

Педагогическая технология - это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Советский педагог А.С. Макаренко воспитательный процесс рассматривал как особым образом организованное "педагогическое производство". Он был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки "педагогической техники". Разрабатывая "советскую воспитательную технику", А.С. Макаренко на практике усовершенствовал "технику дисциплины", "технику разговора педагога с воспитанником", "технику самоуправления", "технику наказания". Продуманность действий, их последовательность были направлены на проектирование в человеке всего лучшего, формирование сильной, богатой натуры.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии [51

В 1989 г. появляется первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько, положивший начало этой важной отрасли педагогики.

Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Объектами педагогического проектирования могут быть: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Педагогический процесс для педагога есть главный объект проектирования.

Педагогический процесс представляет собой объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педпроцесса, а через него - в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация - составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса.

Значение педситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и педсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитател! ные отношения, педситуаций реализуют их возможности.

Структура педситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива. Взаимодействие участников педситуаций строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности.

Педситуаций могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций - сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность, кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

I этап - моделирование;

II этап - проектирование;

III этап - конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) - дальнейшая разработка созданной моделн и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) - это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Дадим краткую характеристику этапам педагогического проектирования. Любая педагогическая деятельность, как мы знаем, начинается с цели. В качестве цели может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы или ситуации, в результате педагог мысленно создает свой целевой идеал, т.е. модель своей деятельности сучащимися. На создание

Репозиторий ВГУ

такой мысли влияет и личный опыт мастера, его понимание учащихся. Данная модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс.

Следующая ступень проектирования - создание проекта. Практически на этой ступени производится работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

Третий этап проектирования - это конструирование. Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности. Конструирование учебной и педагогической деятельности - это уже методическая задача.

Формы педагогического проектирования - это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Концепция - одна из форм проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Хотя она бывает довольно обобщенная и абстрактная, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции - изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Принципы педагогического проектирования

1. Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека - участника подсистем, процессов или ситуаций - является главным.

Подчиняйте проектируемые педсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

Не навязывайте учащимся выполнение своих проектов, конструктов, умейте отступить, заменить их другими.

Жестко и детально не проектируйте, оставляйте возможность для импровизации учащимся и себе.

При проектировании педагогу рекомендуется ставить себя на место учащегося и мысленно экспериментировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

2. Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм, а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться.

Дидактическое творчество - это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество - самое распространенное и доступное для педагога и учащегося. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, изобретенных новых приемов. Использование фоновой музыки, оценки знаний родителями, самооценки, цветомузыки, игровых автоматов, справочных устройств в учебных целях - это и есть дидактическое творчество. Опыт показывает, что оно безгранично.

Репозиторий ВГУ

Технологическое творчество - это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность педагога и учащихся целиком. К такому виду творчества относится создание интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, информационных технологий обучения и т.д.

Организаторское творчество - это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т.д.

Организаторское творчество обеспечивает научную организацию труда (НОТ), рациональное использование всех факторов, способствующих достижению цели более экономным путем. Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать "технологией учебного процесса". Но в чем тогда разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педагогическими технологиями? Коротко можно сказать так: дидактика - это теория образования в целом, а педагогическая технология - это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого. При разработке технологии обучения проектируется совершенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

• выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
• выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у обучаемых в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
• выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
• разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности.

При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний.

Технология обучения - системная категория, структурными составляющими которой являются:

• цели обучения;
• содержание обучения;
• средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
• студент, преподаватель;
• результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

Направления современного обучения

Репозиторий ВГУ

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих положений:

1) По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения, где к первой группе относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй - только что создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на выходе и входе технических (лазерных) средств.

2) По основанию принципа сознательности (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта (сюда относится возникшее в середине 60-х гг. суггестопедическое направление Г. К. Лозанова) и сознательным.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, значимым считается ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, "сообщающего, догматического", по Н. Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М. М. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер).

3) По основанию наличия управления образовательным процессом обучение может быть разделено на не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4) По основанию взаимосвязи образования и культуры могут быть разграничены обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5) По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено "знаково-контекстное", или контекстное, обучение (А. А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6) По способу организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными выше основаниями традиционное обучение может быть определено как контактное (может быть дистантным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения - знания), целенаправленно не управляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н. Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее, а не оценочное определение по типу "хорошо" - "плохо", ибо традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Как показано в исследованиях М. К. Кабардова, люди, характеризующиеся аналитическим типом интеллектуальной деятельности, - "мыслители", способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

В образовании наряду с традиционным обучением по названным выше основаниям сформировались и другие направления: проблемное обучение, программированное обучение, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), алгоритмизация обучения (Л. Н. Ланда), развивающее обучение по знаково-контекстному типу (А. А. Вербицкий), проектное обучение. В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям как обучающихся, так и самого педагога, преимущества того или иного направления обучения. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем таким образом:

Репозиторий ВГУ

2. Классификация технологий обучения высшей школы

Сущность понятия. Понятие "технология обучения" на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. Однако для традиционного процесса обучения существовали и существуют традиционные технологии обучения, которыми преподаватель пользуется в учебном процессе, не употребляя самого термина. В Толковом словаре В. Даля мы можем найти следующее определение: "Технология - наука техники. Техника - искусство, знание, умения, приемы работы и приложение их к делу".

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, технология обучения - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой - это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Поскольку технология обучения определяется определенным набором содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения.

Наиболее емко смысл термина "технология обучения" передает следующее определение: технология обучения - это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

• выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
• выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
• выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
• разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Схема 6.1 дает четкое представление о наборе содержательных, процессуальных и предметных характеристик, раскрывающих смысл понятия "технология обучения".

Приведенные схемы 6.2 и 6.3 представляют достаточно подробную классификацию методов и средств обучения. "Технология обучения" - двухслойное понятие, в котором внутренний слой заключает вычлененное из соответствующей области науки содержание учебной дисциплины, а внешний слой - формы реализации содержания в учебном процессе.

Репозиторий БГУ

2.1. Классификация технологий обучения

Как уже отмечалось, на сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделены две градации - традиционная и инновационная - технологии обучения. А. Я. Савельев (НИИ высшего образования) предлагает следующую классификацию образовательных технологий:

• по направленности действия (ученики, студенты, преподаватели и т.д.);
• по целям обучения;
• по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т.д.);
• по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т.д.);
• по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);
• по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода).

В данном контексте, говоря о технологии обучения, авторы подразумевают технологию обучения студентов инженерного вуза, приводя в таблицах широкий спектр методов и средств обучения. Что касается разработки содержания дисциплины, выбора форм организации учебного процесса и форм контроля, то нагляднее всего эти стадии (шаги) педагогического проектирования продемонстрировать на примере модульного обучения.

3. Модульное построение содержания дисциплины и рейтинговый контроль

Очевидно, что содержание учебной дисциплины отличается от содержания соответствующей области науки и качественными и количественными параметрами. Для учебного курса отбираются базисные знания; прикладные аспекты курса разрабатываются с учетом специальности, т.е. курс профилируется; кроме того, выполняющий учебные задачи курс соответствующим образом структурируется.

Базисные знания: под базисом следует понимать совокупность основных наиболее крупных педагогических целей преподавания курса. Они составляют как бы своеобразное ядро, которое связывается в единое целое посредством методов преподавания, образующих тесно примыкающую к ядру оболочку. Базис в значительной мере переплетается с короной, состоящей как из значительных педагогических задач, наполняющих базисные элементы содержанием, так и из более мелких понятий, навыков, умений и т.д. Для удобства понимания принцип ядра можно продемонстрировать на примере физики (схема 6.4). В ядро базисных знаний по физике входят: понимание физической картины мира, навыки экспериментальных измерений, задел специальных знаний, необходимых для изучения общенаучных и специальных дисциплин. Оболочку представляют лекции, лабораторные работы и упражнения. Все элементы базиса инвариантны и должны присутствовать (хотя и в разной степени) в курсах для любого типа физического образования в вузах. Наиболее подвижны элементы короны. В зависимости от типа образованности и конкретной специализации часть этих элементов может быть изменена или отвергнута. В "корону" могут входить математические модели, методы их составления и исследования, неспецифические приемы решения задач, физические расчеты, методы измерений и обработки результатов. Ядро и корона наполняют оболочку конкретным содержанием.

Задача современных образовательных технологий - это усиление фундаментальной подготовки, дающей обучаемому умение выделить в конкретном предмете базисную инвариантную часть его содержания, которую после самостоятельного осмысления и реконструирования он сможет использовать на новом уровне, при изучении других дисциплин, при самообразовании. Для российского образовательного пространства характерна недостаточная интеграция, "замкнутость" отдельных дисциплин, мешающая приобретению системных знаний и фундаментализации образования. Блочное расположение курсов в учебных планах, введение междисциплинарных экзаменов способствуют усилению межпредметных связей, формированию системного подхода к обучению. При проектировании содержания дисциплины в последнее время наметилась тенденция выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу - тезаурус, в котором должны быть представлены основные смысловые единицы. Их следует систематизировать по элементам научного знания и давать по разделам курса в виде перечней, отражающих вехи его содержания.

Репозиторий ВГУ

Для естественнонаучных дисциплин это должны быть:

• термины;
• понятия-явления, свойства, модели, величины;
• приборы и устройства;
• классические опыты.

Следует особо выделить математический аппарат, необходимый для описания механизмов протекания явлений.

Базис дисциплины, представленный в виде таких перечней, усваивается обучаемым как система знаний. Перечни способствуют объективизации методологического знания, делают его предметом осознанного усвоения. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к междисциплинарному экзамену. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

Модуль - логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупней или важней модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3-4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая - профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

• системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
• чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
• системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, график выполнения проектного задания (если оно предусмотрено планом), содержание и формы итогового контроля.

Репозиторий ВГУ

3.1. Виды рейтингового контроля при модульном обучении

В рамках каждого модуля студент всегда имеет дело как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением и использованием этих знаний. Все зависит от варианта занятий. Соответственно контроль по модулю может быть содержательным, деятельностным либо содержатель-но-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю

характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Контрольные задания для модулей, построенных на содержательной основе, позволяют оценивать уровень усвоения конкретных предметных знаний по виду их использования. Причем за основу берут три уровня знаний - критический, достаточный, оптимальный. В каждое задание для такого вида модулей включены структурные элементы научных знаний, подлежащих усвоению, и определен вид деятельности по их использованию.

Контрольные задания для модулей, построенных на деятельностной основе, предусматривают количественную оценку уровня сформированных умений, позволяющих выполнять конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции.

Критический уровень сформированности умения соответствует уровню выполнения студентом операций, отдельных действий и деятельности в целом только по заданному алгоритму.

Достаточный уровень - уровень самостоятельного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом при отсутствии готового алгоритма.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии

Оптимальный уровень - уровень полностью осознанного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом.

Контрольные задания для модулей, сочетающих знания и умения, соответственно базируются на двух последних принципах.

При использовании рейтинговой формы контроля самостоятельной работы студентов (СРС) результат выполнения заданий каждого вида занятий, связанных с изучением дисциплины, и результаты отдельных этапов этих заданий оценивают отдельно. Оценка (баллы) за каждый отдельный модуль зависит от качества и сроков выполнения всех входящих в него заданий. Общая оценка работы студентов определяется суммой баллов за отдельные модули и виды занятий.

Рейтинговый контроль прекрасно сочетается с остальными компонентами обучения. Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

• осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
• текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
• развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
• контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
• развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
• развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе "3", "4", "5" за экзамен по дисциплине.

Для разработки рейтингового контроля СРС необходимо решить две группы задач.

По содержанию: проанализировать содержание, выделить темы, разделы, основные законы и понятия, знание которых обязательно для целостного восприятия предмета, а также уровни усвоения содержания. Для каждого уровня указать конкретное содержание и степень владения им.

По деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его как совокупность последовательных операций. Установить три уровня исполнения каждой операции и сформулировать критерии оценки каждого уровня и представления результатов, соответствующих этим уровням.

Репозиторий ВГУ

3.2. Сущность, принципы проектирования и тенденции развития современных образовательных технологий

Новые образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило введение программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Формирование новых технологий должно осуществляться в следующей последовательности:

• определение возможностей с помощью фундаментальных исследований;
• определение эффективности с помощью прикладных исследований;
• анализ потребностей и спроса среди преподавателей и студентов;
• разработка документации, программных и методических средств; обучение преподавателей;
• тиражирование и распространение программных средств.

Выпадение каких-то элементов цепочки в процессе разработки порождает трудности, возникающие при внедрении технологий.

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. Процесс гуманизации высшего инженерного образования реализуется через:

• интеграцию профессиональной и социокультурной подготовки студентов, способствующую развитию личностных качеств;
• переход к блочному построению учебных планов с большим выбором элективных курсов, рейтинговой системой оценки знаний, широким спектром возможностей для самостоятельной углубленной профессиональной специализации;
• внедрение в учебный процесс открытых систем обучения, позволяющих организовать персональное обучение по индивидуальным программам.

Указанные выше тенденции становятся реальностью благодаря разработке и внедрению современных образовательных технологий. Термин "образовательные технологии" более емкий, чем "технологии обучения", ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых. Современная технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, которая должна отвечать следующим требованиям:

• при сохранении коллективных форм обучения предоставить студенту возможность персонализации обучения по оптимальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивацию и личные предпочтения вплоть до получения им второй специальности;
• способствовать оптимизации обучения через внедрение инновационных методов в широкую педагогическую практику;
• обеспечивать реализацию принципов обучения в учебном процессе (мотивация, актуализация цели деятельности и ее планирование, оценки уровня усвоения деятельности, активности, познавательной самостоятельности);
• выступать средством реализации рефлексии, побуждающей студента к самостоятельному формированию системы знаний;
• не противоречить принципам и закономерностям педагогики. Инновационные технологии обучения следует рассматривать

как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Разработка этих технологий должна вестись в соответствии со следующими принципами, которые непосредственно связаны с указанными выше системными требованиями:

• принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему;
• принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей;

Репозиторий ВГУ

• принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают непосредственное влияние на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем;
• принцип адаптации процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям;
• принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний.

Наиболее полно эти принципы могут быть реализованы в учебном процессе благодаря разработке и применению открытых систем интенсивного обучения, дающих студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы формирования и актуализации личности. Но реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможна лишь при соблюдении ряда условий, включающих:

• всесторонний учет характеристик педагогической среды, в которой будет проходить процесс обучения. Содержательные характеристики педагогической среды определяются знаниями, умениями и навыками; познавательным и культурным потенциалами; формами и методами организации обучения и самостоятельной работы студентов;
• соблюдение принципа адаптации процесса обучения к личности студента. Этот принцип реализуется на практике через нелинейное структурирование дисциплины (составление ее внешнего и внутреннего модулей) и составление разветвленной программы ее изучения студентами;
• ускорение индивидуального освоения студентами общенаучных и специальных знаний благодаря проектированию "логического конструкта" дисциплины, в котором даны базовые знания в свернутом виде.

Алгоритм проектирования обобщенного логического конструкта дисциплины включает следующие процедуры: 1) представление содержания в виде системы отдельных элементов;

2) проектирование матрицы взаимосвязей элементов содержания для выделения базисных знаний;

3) моделирование базисных знаний в символической, графической или иной форме;

4) преобразование модели базисных знаний с целью выделения наиболее общих понятий и системных связей между ними;

5) формирование общих структур познавательной деятельности, характерных для данной области научного знания;

6) разработка системы частных задач, решаемых общими способами.

Усвоение студентами логического конструкта той или иной дисциплины требует познавательной деятельности, адекватной принципам его структурирования, а именно:

• выделения всеобщих отношений, ключевых принципов и идей данной области знаний;

• моделирования этих отношений;

• овладения процедурой перехода от общего к частному, и наоборот, от модели к объекту и обратно.

Кроме того, интенсификация индивидуального познавательного процесса может быть достигнута за счет предельного увеличения плотности потока информации путем максимального профилирования общенаучных и общетехнических курсов. Учебный материал курса должен быть ориентирован на решение задач профессиональной подготовки будущего специалиста, вписываться в предлагаемую студентам систему научных знаний; содержание ключевых тем должно соответствовать передовым достижениям в области данной науки, на практических занятиях должны решаться прикладные профессиональные задачи.

Таким образом, рассматриваемая в общих группах методика проектирования структуры и содержания курса делает возможными научно обоснованные разработку и решение проблемы формирования у студентов наиболее общих принципов деятельности по самостоятельному нахождению знаний и выработке индивидуальных способностей достраивать целостную систему научных знаний.

Репозиторий ВГУ

Как видно из вышесказанного, разработка и синтез открытых систем интенсивного обучения представляют одно из самых перспективных направлений развития образовательных технологий, способствующих не только интенсификации обучения, но и самоорганизации, формированию и самоактуализации личности.

4. Интенсификация обучения и проблемное обучение

Интенсификация обучения продолжает оставаться одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности.

Интенсификация обучения - это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

• содержания учебного материала;

• методов обучения.

Рассмотрим вкратце параметры, способствующие оптимизации содержания учебной дисциплины. Совершенствование содержания предполагает как минимум:

• рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература;

• перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие обучаемых более активно;

• концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимых для плодотворной самостоятельной работы;

• рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу;

• обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного;

• экономичное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:

• широкого использования коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);

• выработки у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов;

Репозиторий БГУ

• применения различных форм и элементов проблемного обучения;

• совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых;

• индивидуализации обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;

• стремления к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей;

• знания и использования новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии;

• применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, а при необходимости - информационных средств обучения. Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности.

4.1. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения. В этой ситуации в процессе обучения возникают отношения студентов между собой по поводу предмета, т.е. по схеме: субъект (студент) - объект (предмет) - субъект (студент). При этом в ходе обучения знания должны быть получены студентами более или менее самостоятельно. Правильное соотношение деятельности и общения позволяет органично сочетать обучающую и воспитывающую функции учебного процесса. Преимущества индивидуально-групповой формы обучения особенно наглядно проявляются при умело разработанной методике интенсивного обучения иностранному языку с использованием игровых ситуаций и ролевых игр.

При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. Чисто индивидуальная работа по схеме преподаватель - студент лишает учебный процесс важнейшего звена - межличностного общения и межличностного взаимодействия через обучение. Межличностный контекст порождает в группе особую ауру, которую А. С. Макаренко называл атмосферой "ответственной зависимости". Без нее немыслимы активизация личностных качеств студентов и плодотворная воспитательная работа преподавателя.

Учебную студенческую группу следует прежде всего рассматривать как коллектив, занимающийся совместной учебной деятельностью, а процессы общения в группе во время занятий - как процессы, формирующие межличностные отношения в этом творческом коллективе.

В свое время К. Маркс рассматривал коллектив, объединенный совместной деятельностью, как совокупный субъект, обладающий системой качеств, несводимых к простой сумме качеств входящих в него людей. В совместной деятельности происходит передача действий от одного участника к другому, приводящая к мотивации, единой для всех членов коллектива.

Коллективный опыт, коллективный разум, общий творческий потенциал превышают возможность механической суммы отдельных творческих потенциалов. Происходит их интеграция. В совместной деятельности появляется единство ценностных ориентаций. То, что общий творческий потенциал превосходит простую сумму отдельных возможностей, с давних пор отмечено в сказках разных народов. В русском варианте это совместные подвиги Покати Горошка, Дубовера, Ветродуя и др., проявляющих поочередно в самых сложных ситуациях свои уникальные способности и совершающих то, что одному было бы не под силу.

Подобное общение в процессе обучения представляет собой специфическую систему взаимопонимания и взаимодополнения друг друга для всех участников совместной деятельности. При такой форме межличностных отношений каждый студент группы одновременно воспитатель и воспитуемый.

Репозиторий ВГУ

При интенсивном групповом обучении общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а предметом общения являются ее продукты: студенты непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют. Межличностное общение в учебном процессе повышает мотивацию за счет включения социальных стимулов: появляются личная ответственность, чувство удовлетворения от публично переживаемого успеха в учении. Все это формирует у обучаемых качественно новое отношение к предмету, чувство личной сопричастности общему делу, каким становится совместное овладение знаниями.

При организации коллективной работы студентов возникает ряд трудностей организационного, педагогического и социального плана. Чтобы групповая работа по нахождению новых знаний была по-настоящему продуктивной, нужно предложить студентам совместную деятельность - интересную, личностно и социально значимую, общественно полезную, допускающую распределение функций по индивидуальным способностям. Наиболее полное и рациональное сочетание этих параметров возможно при интенсивном обучении иностранным языкам, при коллективной работе студентов в студенческом бюро переводов, выполняющих переводы по заданию профилирующих кафедр (в данном случае большую роль играют мотивационный фактор, чувство своей полезности и самореализации). Оптимальной формой коллективной деятельности, способствующей включению вышеперечисленных факторов, являются деловые игры, которым будет посвящен отдельный раздел данного учебного пособия.

4.2. Методы активного обучения

К понятию "интенсификация обучения" примыкает понятие "активизация обучения". Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

При догматическом обучении канонизированное содержание должно было быть усвоенным буквально, а субъект обучения редуцировался к объекту воздействия обучающего, подобно восточной модели: "гуру - ученик". При такой системе поток знаний однонаправлен от гуру к ученикам, и проблема познавательной активности учащихся не ставится.

Систематические основы активного обучения закладывались в конце 70-х гг. в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению в контексте школы, что затруднило внедрение проблемного обучения в вузовский дидактический процесс. Многолетняя дискуссия "Проблемное обучение - понятие и содержание" в "Вестнике высшей школы" помогла раскрыть специфику проблемного обучения в вузе. В этом плане особенно интересны работы А. М. Матюшкина, в которых введено понятие диалогического проблемного обучения, приводящего к возникновению "субъективно-объективных отношений", и обоснована необходимость включения проблемных методов во все виды и звенья работы студентов.

Какие бы методы обучения - активные, интенсивные или проблемные - ни применялись, для повышения эффективности вузовского обучения важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Нет нужды противопоставлять понятие "активный" и "пассивный". Речь должна идти об уровне и содержании активности студента, обусловленной тем или иным методом обучения. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обусловливает систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы,

Репозиторий БГУ

образующие иерархию. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности.

Одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей личности, столь необходимых современному специалисту, является проблемное обучение.

4.3. Проблемное обучение в вузе

Главная задача современного образования видится в овладении специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи - это всегда поиск нового способа решения.

Как категория диалектической логики, проблема отражает диалектические противоречия в познаваемом объекте в процессе его исследования.

Как категория психологическая, она отражает противоречия и у субъекта при познании объекта. Одна и та же проблема разными людьми или разными группами людей может восприниматься по-разному, вызывать затруднения в ее осмыслении, осознаваться как проблемная задача, в которой сформулирована суть проблемы и намечены этапы ее решения, и т.д.

Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки.

Формирование профессионального мышления студентов - это по сути дела выработка творческого, проблемного подхода. Вузовская подготовка должна сформировать у специалиста необходимые творческие способности:

• возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
• способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
• собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
• способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
• способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе - определить меру личного участия в решении проблемы.

Элементы проблемного обучения имели место еще в античности, а затем в эпоху Возрождения. Это эвристические беседы Сократа, беседы и диалоги Галилея. Педагогика Ж.-Ж. Руссо - проблемные диалоги - были излюбленным жанром века Просвещения. В истории отечественной педагогики примером проблемного изложения материала могут служить лекции К. А. Тимирязева.

В практике обучения проблемные ситуации зачастую возникали стихийно. Это ситуации поиска истины в условиях интеллектуального затруднения, с которыми сталкиваются студенты при решении нестандартных задач. Специфические особенности высшей школы в эпоху НТР и тенденции развития высшего образования способствовали оформлению проблемного обучения в отдельное направление педагогики высшей школы и на основе результатов теоретических исследований, разработке его исходных понятий, педагогических принципов и приемов.

Репозиторий ВГУ

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути н средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведения, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии - от знаний к проблеме - студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Гегель метко определил роль научного поиска, говоря о том, что не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением. Голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию.

"Потребление" готовых достижений науки не может сформировать в сознании студентов модель будущей реальной деятельности. Авторы проблемного метода придают исключительно важное значение замене стратегии "от знаний к проблеме" на стратегию "от проблемы к знаниям". В качестве примера можно привести два варианта плана лекции по тепловому излучению в курсе общей физики.

Традиционная лекция. Следует дать и уточнить некоторые физические понятия (абсолютно черное тело), затем объяснить основные понятия квантовой теории, сообщить основные характеристики (например, распределение интенсивности теплового излучения по частотам), затем вывести основную и производную формулы и показать, какие научно-технические проблемы могут быть решены с помощью этого понятийного аппарата.

Проблемная лекция. Лектор рассказывает об ультрафиолетовой катастрофе, о проблеме расхождения теоретических кривых и кривой, полученной опытным путем, о распределении интенсивности излучения в спектре частот. Затем полезно рассказать студентам о мучительных научных поисках ученых, которые привели к квантовой теории. Можно даже предложить вывести студентам самим формулы Больцмана и Вина, являющиеся частным случаем квантовой теории.

Что дает перестановка слагаемых?

Начав с якобы нерешенной задачи, преподаватель создает в аудитории проблемную ситуацию, формируя в сознании учащихся мотив овладения рубежом научного знания. Только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания. Мотивы возникают из потребностей, а потребности определяются опытом, установкой, оценкой, волей, эмоцией.

Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Активизации творческого мышления способствуют субъект-объект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.

В ситуации обучения существуют три группы мотивов, некоторые психологи придерживаются разделения мотивов на две группы. В обоих случаях деление происходит в зависимости от того, что лежит в основе мотивации, побуждение или потребность познания. Три группы мотивов, приводимые ниже, связаны с традиционными и активными формами обучения, в связи с чем авторы считают целесообразным предложить вниманию читателя трехчастную классификацию.

При традиционном обучении у обучаемых формируется две группы побуждающих мотивов:

I - непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы отражают скорее заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана;

II - перспективно побуждающие мотивы. Так, например, преподаватель объясняет студентам, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел, либо у студентов формируется мотив к обучению, поскольку впереди экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получать повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения и, в частности, проблемном обучении возникает совершенно новая группа мотивов:

Репозиторий ВГУ

III - познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и развертывается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе возникает внутренняя заинтересованность, которую, выражаясь словами А. И. Герцена, можно назвать "эмбриологией знания".

Итак, познавательно-побуждающая мотивация появляется при применении активных методов обучения и, возникнув, превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

С появлением познавательно-побуждающих мотивов происходит перестройка восприятия, памяти, мышления, переориентация интересов, активизация способностей человека, создавая предпосылки успешного выполнения той деятельности, к которой он испытывает интерес.

Но, к сожалению, инерция традиционной педагогики еще очень велика и ориентирует преимущественно на стимуляцию побуждающих мотивов, на мотивацию достижения: получить высокие баллы, успешно сдать сессию и т.д. Вот почему выявление психолого-педагогических характеристик, способствующих появлению познавательной мотивации с последующей ее трансформацией в мотивацию профессиональную, представляет собой одно из стратегических направлений развития педагогики высшей школы и инновационных технологий обучения.

Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения.

Преподаватель должен так организовать педагогическое и межличностное общение и так направлять учебную деятельность студентов, чтобы мотивация достижения не препятствовала возникновению познавательной мотивации и их корреляция порождала развитие познавательно-побуждающих мотивов.

Но формирование мотивов - лишь одна из задач проблемного обучения. Его успешность определяется логикой и содержанием деятельности студента. Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного познания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель - формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Каковы же предметно-содержательные характеристики проблемного обучения?

• Тот или иной тип противоречия, выявленного преподавателем совместно с учащимися. Например, противоречие между теоретической моделью и опытными данными теплового излучения.

• Отсутствие известных способов решения подобных проблем.

• Дефицит данных или теоретических моделей.

Занимающийся проблемным обучением преподаватель должен знать структуру и типологию проблемных ситуаций, способы их разрешения, педагогические приемы, определяющие тактику проблемного подхода. Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

• Проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для студентов фактами, разрушающими теорию.

• Понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения.

• Многообразие концепции и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов.

• Практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.

• Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.

Репозиторий БГУ

• Противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа. Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса

между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой, или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: "Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?" Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация => проблемная задача => модель поисков решения => решение.

Правильно сформулировать проблему - значит уже наполовину ее решить. Но на начальном этапе решения в формулировке такой задачи не содержится ключ к ее решению.

Поэтому в классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. Главное в проблемном обучении - сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, т.е. путепроходческая работа, а не мгновенный выход на решение.

Хотя преподавателю с самого начала известен кратчайший путь к решению проблемы, его задача - ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к решению проблемы и получению новых знаний.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

• они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;

• обеспечивают успешные условия усвоения;

• представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

4.4. Условия успешности и цепи проблемного обучения

В результате исследований и практической деятельности выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

• обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;

• обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

• значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии

Главная психолого-педагогическая цель проблемного обучения - развитие профессионального проблемного мышления - в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику. Вообще развитие творческих

Репозиторий ВГУ

способностей носит прикладной характер и конкретизируется применительно к предмету, преобразуясь в формирование той или иной творческой способности, в нестандартное видение:

• увидеть проблему в тривиальной ситуации, когда у учащихся возникают нетривиальные для данного уровня подготовки вопросы типа: "Всякую ли кривую можно задать системой двух уравнений?";

• увидеть по-новому структуру тривиального объекта (его новые элементы, их связи и функции и т.п.), например, совпадающие очертания континентов обеих Америк, Европы и Африки;

• сформировать способность переноса ранее усвоенных знаний и умения в новую ситуацию (формирование метаумений);

• комбинировать новый способ решения из элементов ранее известных методов. Например, перенесение в криминалистическую экспертизу методов химического, психологического, графологического, математического анализов;

• построить оригинальные решения, не применяя ранее известных аналогичных методов (так были созданы неевклидова геометрия Лобачевским, теория относительности Эйнштейном, квантовая физика Планком).

4.5. Формы и средства проблемного обучения

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, занимающийся проблемным обучением, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести учащихся к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении студентов с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме - вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий - один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от "уровня проблемности", который определяется двумя следующими факторами:

• степенью сложности проблемы, выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;

• долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы, как коллективного, так и личного.

Чтобы уровень мотивации студентов в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от курса к курсу уровень проблемности.

Опыт творческой работы, накапливаемый студентами в процессе обучения, позволяет повысить планку требований, внося в проблемные задачи качественные и количественные изменения.

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:

• проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара;

• частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах;

Репозиторий ВГУ

• самостоятельная исследовательская деятельность. Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе студенческой группы, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС, при выполнении которой студент проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Но в любом случае основная его цель - развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления.

5. Активное обучение

Активное обучение - одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающих остро ставилась в разное время разными авторами. Предлагались самые разнообразные варианты ее решения: увеличение объема преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельности; широкое использование технических средств.

В 70-е гг. XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях М.И.Махмутова, И.Я. Лернера и других по проблемному обучению.

Независимо от этих исследований шел поиск и так называемых активных методов обучения (АМО), обеспечивающих интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении.

В целом активное обучение можно представить следующим образом:

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия).

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей. Значительный интерес в профессиональном образовании

представляют активные методы обучения, сущность которых - в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Многообразие активных методов обучения наиболее полно представлено на схеме 6.5 (М. Новик).

Представим краткую характеристику основных активных методов обучения, имеющих особую ценность для технических и социально-экономических специальностей университетского уровня.

Репозиторий ВГУ

Разыгрывание ролей (ролевая игра) - имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками:

• наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками ее решения. Пример: с помощью данного метода может быть имитировано производственное совещание;

• взаимодействие участников первого занятия. Каждый из участников в соответствии со своей ролью может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников, высказывать свое мнение и т.д.;

• ввод преподавателем в процесс занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т.п.;

• оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры преподавателем и участниками.

Разыгрывание ролей является достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач цикла социально-экономических дисциплин и требует значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры.

Характеристику таких методов активного обучения, как деловая игра, проблемные лекции, проблемные семинары, мозговой штурм, см. в гл. 5 п. 1, 2; гл. 6 п. 6, 7.

Метод игрового производственного проектирования характеризуется следующими признаками:

• наличие исследовательской или инженерной задачи (проблемы), которую формулирует студентам преподаватель;

• разделение группы на небольшие подгруппы, разработка вариантов решения поставленной задачи (проблемы);

• представление варианта решения задачи (проблемы) с последующим анализом участниками занятия.

Метод игрового проектирования имеет особую актуальность при изучении инженерных дисциплин, поскольку позволяет приблизить студентов к реальной проектно-конструкторской деятельности, участвовать в решении инженерно-технологических задач.

Следует заметить, что игровое проектирование может охватывать немало времени: как правило, для проектной деятельности требуется немало времени, измеряемого днями, а иногда и неделями. Поэтому часть этой работы может быть совмещена с разработкой курсовых проектов или других значительных заданий, выполняемых студентами.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) - эффективный метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Названный метод характеризуется следующими признаками:

• наличие конкретной ситуации;
• разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций);
• публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
• подведение итогов и оценка результатов занятия. Различают несколько видов ситуаций:

1. Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3. Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

Репозиторий ВГУ

4. Ситуация-упреждение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, использовав при этом приобретенные теоретические знания.

Поскольку метод анализа конкретных ситуаций направлен на развитие умения анализировать нерафинированные задачи, способности вырабатывать и принимать определенные решения, использовать его можно в различных курсах инженерных, социально-экономических дисциплин.

МАСТАК-технология (метод активного социологического тестирования, анализа и контроля) заключается в использовании пособий, содержащих рекомендации по совершенствованию стиля работы в определенных должностях и специальностях.

6. Деловая игра как форма активного обучения

Истоки деловой игры (ДИ) восходят к магическим обрядам древнего человека, к ритуальным танцам охотников, воспроизводившим процесс охоты до ее начала и выполнявшим не только магические, но и учебные функции. Непосредственный предшественник деловой игры - военная игра, зародившаяся в XVII в. "Потешные полки" юного Петра I и их военные забавы - предтечи маневров, ставших деловыми учебными играми в армии. Первая деловая игра, названная организационно-производственным испытанием, была разработана и проведена в 1932 г. в г. Ленинграде, но по ряду социально-исторических причин она была забыта в СССР и возродилась в 1957 г. в США с использованием ЭВМ. Сегодня деловые игры широко используются в учебном процессе за рубежом. В советской педагогической науке проблема деловых игр стала активно разрабатываться начиная с 60-х гг. В настоящее время деловые игры используются в учебном процессе институтов повышения квалификации, на научно-методических конференциях и в учебном процессе как в высших, так и средних специальных учебных заведениях, технических и гуманитарных. Что это? Модное веяние или в самом деле перспективная форма обучения, вписывающаяся в современные тенденции развития образования?

Широкое распространение попыток применения деловых игр имеет свои позитивные и негативные стороны и соответственно своих сторонников и противников. Появились две противоположные тенденции ее осмысления. Позитивная подтверждает возможности деловых игр как инструмента формирования личности специалиста и активизации учебного процесса. Негативная связана с недостаточно глубоким пониманием сущности деловой игры, прежде всего как педагогического явления, главное в котором не внешняя форма, а сложные психолого-педагогические факторы, действующие через нее и благодаря ей. Следует также отметить, что как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе отсутствует общепринятая концепция деловой игры. Это приводит к некоторому разбросу представлений о ее сущности, структуре, к разночтению в терминах и самом названии, а следовательно, и к пестроте разнообразного педагогического инструментария, что неизбежно создает определенные трудности его использования, тем самым заранее обрекая некоторых разработчиков на неуспех. Попытаемся разобраться в сущности и психолого-педагогических основах ДИ с позиций контекстного обучения (А. А. Вербицкий), ибо деловая игра представляет собой наиболее четко выраженную, овеществленную его форму.

6.1. Сущность и принципы деловой игры

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Репозиторий ВГУ

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. Например, экзаменационная сессия может быть разыграна за одно игровое занятие, а разработка перспективного плана развития предприятия - за период от одного игрового занятия до одного дня.

Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она имитирует предметный контекст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте - на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. В процессе игры осваиваются:

• нормы профессиональных действий;
• нормы социальных действий, т.е. отношений в коллективе

производственников. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими и таким образом через взаимодействие с коллективом познавая себя. Теоретический анализ обширной зарубежной и отечественной научной литературы по деловым играм позволяет сформулировать психолого-педагогические принципы их разработки и проведения (схема 6.6). Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, ДИ служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. ДИ проводится в режиме диалогического общения, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.

Репозиторий БГУ

6.2. Принципы организации учебных ДИ

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов:

• принцип имитационного моделирования ситуации;
• принцип проблемности содержания игры и ее развертывания;
• принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
• принцип диалогического общения;
• принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

1. Принцип имитационного моделирования ситуации предполагает разработку:

а) имитационной модели производства;
б) игровой модели профессиональной деятельности. Наличие этих двух моделей необходимо для создания предметного и социального контекстов будущего труда.

2. Принцип проблемности содержания игры и ее развертывания означает, что в предметный материал игры закладываются учебные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, в которых содержится тот или иной тип противоречий, разрешаемых студентами в процессе игры, что приводит к выходу из проблемной ситуации.

3. Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности основывается на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие. Игра предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, при которых развиваются психические процессы, присущие мышлению специалистов.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров в игре есть необходимое условие переживания и разрешения проблемной ситуации. Участники игры задают друг другу вопросы. Система рассуждений каждого из партнеров обусловливает их взаимное движение к совместному решению проблемы. Люди неоднозначно реагируют на одинаковую информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций, интересов.

5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности дает возможность внутреннего раскрепощения личности, проявления творческой инициативы. Суть его в том, что "серьезная" деятельность, направленная на обучение и развитие специалиста, реализуется в "несерьезной" игровой форме.

Эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию деловой игры и должны соблюдаться как на этапе разработки, так и на этапе реализации. Несоблюдение или недостаточная проработка хотя бы одного из них отрицательно скажется на результатах ДИ. В модели Вербицкого первый принцип разделен на две части, но это ничего не изменяет в самой сути игры и во взаимодействии ее принципов.

Репозиторий ВГУ

6.3. Реализация психолого-педагогических принципов ДИ в процессе ее разработки

Разработку деловой игры начинают с создания двух моделей - имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип ДИ реализуется на начальном этапе ее разработки. Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Компоненты игровой модели - сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Принцип проблемности лежит в основе содержания игры и закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных производственных ситуаций или задач. Они могут содержать неявные альтернативы, противоречия, избыточные или неверные данные, требования преобразовать ситуацию в соответствии с более сложными или более простыми критериями, найти недостающую информацию и т.п. Проблемность содержания выступает объективной предпосылкой самостоятельного мышления каждого участника игры. Это "инструмент" развития теоретического и практического мышления специалиста. В деловой игре вместо передачи информации от преподавателя к студенту в совместной деятельности и диалогическом общении ее участников создаются условия для порождения знаний, которых никто в отдельности получить не в состоянии. Неединственность интерпретации содержания игры каждым порождает дискуссию, в результате которой игровой коллектив успешно разрешает учебную проблему в рамках имитационной модели.

Три последующих принципа - совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости - соподчинены принципу игрового моделирования.

Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности задает разработчику или ведущему требование выбора и конкретизации ролей, определения полномочий, ресурсов, интересов "должностных лиц". Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений. ДИ - работа двух или большего числа людей. Процесс игры возможен только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие.

Принцип диалогического общения - необходимое условие игры. Каждый участник в соответствии с ролью высказывает свою точку зрения, свое отношение ко всем проблемам ДИ. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. Задача разработчика и ведущего - создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию.

Принцип двуплановости обязывает разработчика заложить в игру такие ситуации, при которых ее участники могли бы действовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет в том, что они поступают и как исполнители игровых ролей, и как будущие производственники. Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности. В зависимости от задач игры можно варьировать игровые и педагогические цели, усиливая игровой, учебный или профессиональный аспекты. Все зависит от замысла, реальной обстановки. Главное, чтобы игровые условия трансформировались в сознании обучаемых и превратились в стимулы деятельности реальных целей обучения и воспитания. Эффективность ДИ обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов. Тогда учебная ситуация осознается двояко, и эта двойственность максимально работает на решение учебных и воспитательных задач.

Следует особо отметить социализующую функцию ДИ. Это школа коллективных отношений. Активность участников имеет социальную значимость, от нее зависит успех общего дела. Участники игры становятся конкретным социальным механизмом, носителем производственных отношений, складывающихся в коллективе.

У деловых игр есть свои достоинства и недостатки и определенные области применения. Деловую игру как форму контекстного обучения следует выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:

• формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
• приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;
• развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
• формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Таким образом, не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, а лишь то, которое содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально. (Вспомним любимое выражение производственников, обращенное к молодым специалистам: "Забудьте все то, чему вас учили в институте!") Сам предмет игры, подобно мячу или шайбе, должен играть с "играющими".

Каково число участников ДИ? Опыт и исследования показывают, что оптимальное число участников - 30 человек, а в группе - 7 человек. Как проводить деловую игру? ДИ можно проводить перед изложением лекционного материала для обнаружения пробелов в знаниях, когда их основой является только личный опыт, либо после лекционного курса для закрепления и актуализации знаний в опыт. Можно также осуществлять организацию всего учебного процесса на основе сквозной деловой игры. В последнем случае динамика интереса обусловливается динамикой смены традиционных и деловых форм проведения занятий, которые целостно воспроизводят процесс будущей профессиональной деятельности.

Творческая активность личности в ДИ стимулируется тем, что игра позволяет ощутить значимость своего "я". Закомплексованность и скованность на основе интереса сменяются активностью, собранностью. Этот интерес вызывает положительные эмоции, задает творческую направленность личности, увеличивает темпы и результаты эвристического мышления. В процессе игры наиболее полно реализуется один из важнейших принципов воспитания - принцип единства знаний и опыта. ДИ насыщает межролевое общение

Репозиторий ВГУ

нравственно-психологическим содержанием и самоорганизует деловое сотрудничество. Развитие личности специалиста в процессе ДИ обусловлено рядом совокупных факторов, главные из которых:

• система специальной и личностной мотивации;

• возможность через коллективную деятельность поставить и решить задачу;

• возможность воссоздать целостную динамическую производственную ситуацию и действовать в ней.

6.4. Структура деловой игры

Как уже отмечалось выше, в силу отсутствия единой концепции деловой игры разработчики исходят из собственного эмпирического опыта, соображений здравого смысла или заимствуют отдельные структурные элементы ДИ у других авторов. Мы приводим ниже структурную схему деловой игры, заимствованную у А.А. Вербицкого, поскольку он является одним из самых авторитетных специалистов в этой области (схема 6.7).

Постараемся, насколько позволяют рамки настоящего раздела, прокомментировать данную схему.

Имитационная модель - прототип модели, она задает предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью.

Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, требующей системного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся за период, предшествующий игре.

Разработанная с помощью известных принципов и средств

моделирования имитационная модель воплощается в таких структурных компонентах, как цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Игровая модель состоит из следующих компонентов: цели, комплекта ролей и функций игроков, сценария, правил игры.

Игровая модель имеет игровые цели. Педагогическая модель имеет две группы целей - обучающие, или дидактические, и воспитательные. Предмет игры - это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Так, например, схема ДИ "Лекция", которую целесообразно проводить со слушателями ИПК или ФПК, может иметь следующий вид:

Сценарий. Под сценарием ДИ понимается вербальная или графическая форма предметного содержания, отражающая последовательность и характер действия игроков и ведущих. Этапы, операции и шаги игры обычно оформляются в виде блок-схемы (см. схему игры "Лекция"). Элементом сценария является также описание конфликта или противоречия, заложенного в игру. Следует отличать реальное противоречие, заложенное в описание имитационной модели, и игровой конфликт, заложенный во все элементы игровой модели и способствующий процессу протекания игры.

Важный элемент сценария - способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса.

Репозиторий ВГУ

Различают три способа: детерминированный, спонтанный, смешанный. Последний из них, сочетающий алгоритмизацию с учетом вероятностного характера событий, наиболее присущ деловой игре.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли (Скептик, Энтузиаст и т.д.). Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачней будет комплект ролей. Сложным моментом в разработке игры является четкое определение функций игроков. Их нужно составлять обобщенно и дополнять инструкциями, в которых в словесной форме, с помощью таблиц или в виде алгоритма перечислены права, обязанности и возможные действия игроков.

Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, существует второй план игры - правила чисто игрового характера; если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа.

Требования к правилам игры сводятся к следующим положениям:

• правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей-ведущих, системы оценивания;

• правил не должно быть слишком много, не более 5-10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств;

• характер правил должен обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры;

• правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 201

В качестве основных правил игры можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

Система оценивания обеспечивает контроль принимаемых решений и самоконтроль, предполагает содержательную оценку, обеспечивает соревновательный характер игры, позволяет оценивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп. Она должна строиться прежде всего как система самооценки играющих, а затем - оценки преподавателя-ведущего.

Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу своих навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры - это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактические ее результаты.

Методическое обеспечение игры предполагает наличие следующих материалов: проспект и параметры игры, набор реальной и игровой документации. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, контингента и других причин.

Техническое обеспечение ДИ. Различают ручные и машинные игры, однако между ними нет четкой грани, речь идет о степени использования ЭВМ в игровом процессе. Однако в сценарии должны быть четкие указания о применении ЭВМ и ТСО. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания игры и выполняют только функции, без которых нельзя обойтись или которые выполняются вручную хуже и медленнее.

Репозиторий БГУ

6.5. Некоторые советы и рекомендации разработчикам и пользователям ДИ

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.

2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной.

3. В деловой игре нужны предметная и социальная компетенность участников, поэтому следует начинать подготовку к ДИ с анализа конкретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой. Таблица 6.2 дает представление о рациональных приемах реализации игрового контекста в структурных элементах ДИ.

5. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры, что требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.

6. Режим работы студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.

7. В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд.

Помимо моделирования производственных ситуаций, связанных с формированием профессиональных умений специалистов принимать управленческие решения, организовывать производство, разрабатывать планы его развития, можно с не меньшим успехом моделировать предметное и социальное содержания осваиваемой профессиональной деятельности в инженерных деловых играх.

Инженерные деловые игры могут стать целым классом учебных игр в техническом вузе. Их использование в учебном процессе позволяет задать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности уже на первом курсе, определить условия развития теоретического и практического мышления инженера, его способности работать в коллективе, инициативы, ответственности. В числе общеинженерных умений можно назвать анализ профессиональных ситуаций, целеполагание, выбор оптимального решения технических задач, их вариантов, обработку и оформление данных, анализ и оценку достигнутых результатов.

Системное усвоение предметных и социальных умений в процессе инженерной деловой игры способствует развитию творчески активной, профессионально и социально компетентной личности инженера новой формации, удовлетворяющей требованиям времени.

7. Эвристические технологии обучения [1]

Репозиторий ВГУ

7.1. Введение в эвристику

С древнейших времен ученые и философы задумывались над вопросами: как осуществлять исследования, чтобы они вели к открытию нового знания? Как правильно решать возникающие проблемы? Как организовать свою мыслительную деятельность, чтобы она протекала более целенаправленно и продуктивно? Подобные вопросы не получали однозначного ответа, но постепенно их проработка обретала все более глубокий характер. Так, было признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовывать мыслительную деятельность так, чтобы она выводила человека к новому знанию. Эти качественные процессы мышления назвали эвристическими. Изучением этих процессов начали заниматься научные дисциплины, в задачу которых входило исследование интеллектуального поведения человека, его мышления, процессов его протекания. Так, на пересечении ряда научных дисциплин возникла эвристика, которая и синтезировала знание этих областей в своем специфическом объекте исследования.

Эвристика (греч. "обнаруживаю, отыскиваю, открываю") - наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т.е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики - педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе

1 Глава построена с использованием материалов кн.: Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. М., 1995.

обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Педагогическая эвристика сегодня, как и эвристика в целом, переживает тот период становления, когда на основе большого экспериментального и практического материала формируются теории и определяются стратегические направления исследований. Назовем некоторые из них. В объективной оценке, переосмыслении с точки зрения современных педагогических идей нуждается история эвристики и ее педагогическая ветвь. Многие работы ученых прошлого, связанные с эвристикой, мало изучены либо вследствие того, что они опережали свое время и не были поняты современниками и теперь представляют большой и важный пласт человеческой мысли, либо из-за отсутствия изданий на русском языке, что фактически закрыло на долгие годы доступ к разностороннему и объективному исследованию. Насущной проблемой сегодня является научная (а не эмпирическая!) разработка методического уровня эвристических исследований, т.е. перевод теорий, идей, научных положений на "инструментальный язык", на уровень педагогических технологий. Дальнейшей разработки требует теория учебных эвристических систем и методов. Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях (математике, физике, химии и др.). Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей. Одновременно существует проблема создания и развития эвристических систем и методов для различных профессиональных направлений.

7.2. Современный этап развития эвристики

Репозиторий БГУ

Современный этап развития эвристики как науки связан с возникновением кибернетики (50-е гг.) и характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека. Кроме того, в связи с количественно накопившейся информацией, внимание исследователей концентрируется на концептуальном определении эвристики. Под эвристикой начинают понимать: 1. Специальные методы решения задач (эвристические методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели. Использование эвристических методов сокращает время решения задач по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив; вместе с тем получаемые решения, как правило, относятся не к наилучшим, а к множеству допустимых решений; применение эвристических методов не всегда обеспечивает достижение поставленной цели.

2. Организацию процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность). В этом случае эвристика понимается как совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач (например, механизмы установления ситуативных отношений в проблемной ситуации, отсечение неперспективных ветвей в дереве вариантов, формирование опровержений с помощью контрпримеров и т.д.). Эти механизмы решения творческих задач универсальны по своему характеру и не зависят от содержания конкретной решаемой задачи.

3. Способ написания программ для ЭВМ (эвристическое программирование). Если при обычном программировании программист кодирует готовый математический метод решения в форму, понятную ЭВМ, то в случае эвристического программирования он пытается формализовать тот интуитивно понимаемый метод решения задачи, которым, по его мнению, пользуется человек при решении подобных задач.

4. Науку, изучающую эвристическую деятельность; специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект - творческая деятельность человека; важнейшие проблемы, связанные с моделями принятия решений, поиском новых для субъекта и общества структурирования описаний внешнего мира. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации.

5. Специальный метод обучения или коллективного решения проблем. Рассмотренные определения эвристики показывают, что эвристическая деятельность представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный вид человеческой деятельности. Синтезируя вышеизложенные отдельные аспекты в понимании эвристики, можно сформулировать концептуальное определение эвристики. Под эвристикой понимается наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации. Новая ситуация - это никем не решенная задача или неизобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена. (Новой будет и ситуация, когда обучаемый встречается с нестандартной задачей своего уровня.) Попадая в новую ситуацию, человек ищет пути и способы решения этой ситуации, пути, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока не известны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят алгоритмический характер, т.е. он вспоминает их последовательность, которая обязательно приведет к цели. В этих действиях нет элементов эвристического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. Объективно - когда результат получен впервые, субъективно - когда результат является новым для человека, его получившего. Как наука, эвристика решает следующие задачи:

• познание закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания;
• выделение и описание реальных ситуаций, в которых проявляются эвристическая деятельность человека или ее элементы;
• изучение принципов организации условий для эвристической деятельности;
• моделирование ситуаций, в которых человек проявляет эвристическую деятельность с целью изучения ее протекания и научения ее организации;
• создание целенаправленных эвристических систем (общих и частных) на основе познанных объективных закономерностей эвристической деятельности;
• конструирование технических устройств, реализующих законы эвристической деятельности.

Репозиторий ВГУ

7.3. Учебная эвристическая деятельность

Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в учебном процессе, т.е. в процессе освоения тех или иных учебных дисциплин. Представляя учебный процесс как ложную организованную деятельность по решению учебных задач, становится понятным, что от обучаемого требуются вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Наиболее оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность. Рассмотрим особенности учебной эвристической деятельности и ее протекание, а также учебную задачу как предмет эвристической деятельности и те характеристики процесса решения ее, которые связаны с эвристическим поиском.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

• понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;
• систематизировать, т.е. упорядочивать, учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
• адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;
• планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
• формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность без развитого и осознанного навыка ее проведения характеризуется многими неоптимальными чертами. Так, хорошо известны случаи, когда некоторые обучаемые, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данных, т.е. пытаются найти решение "наугад", на основе ненаправленных, неосознанных, неконтролируемых действий, хотя именно здесь должна начинаться деятельность, которую называют эвристической. Назовем некоторые факторы, способствующие ее успешному осуществлению.

Чрезвычайно важны способность и умение проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения.

Рациональность действий помогает объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечит предпосылку развития способности генерировать рациональные идеи.

Основной принцип экономии действий выражается правилом: не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего. Необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее необходимого материала, более близкого к рассматриваемой задаче. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства.

Эвристический поиск будет продуктивным, если он сопровождается настойчивым желанием найти решение, достичь цели. Оно мобилизует интеллектуальные ресурсы решающего задачу. Неудача не должна приводить к пессимизму. Нужно помнить, что изучать вопрос нужно до тех пор, пока не иссякнет надежда на появление какой-нибудь плодотворной мысли.

Одной из основных характеристик настойчивости является способность к доведению до конца. Имеется в виду не просто настойчивость, собранность, волевой настрой на завершение работы, а именно способность к доработке деталей, к настойчивому поиску наиболее рациональных способов решения, к совершенствованию первоначального замысла.

Репозиторий ВГУ

Необходимым дополнением настойчивости является гибкость, которая проявляется в способности быстро и легко переходить от одного аспекта задачи к другому, от одной гипотезы к более совершенной. Здесь особенно уместно подчеркнуть, что способность вовремя отказаться от непродуктивной гипотезы, а это трудно сделать, если она "своя", может повлиять на результат эвристического поиска.

Одним из источников эвристической деятельности является информация (опыт), накопленная в памяти решающего.

Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот сложнейший мыслительный акт извлечения актуальной информации называют актуализацией, приспособление извлеченной информации к решаемой задаче - ее организация. Механизм актуализации и организации информации при эвристически направленном поиске может быть различным. Один из них основан на распознавании в задаче знакомых элементов, которые уже встречались при решении других задач. Использование способов их решения может приблизить решающего к результату. Назовем другие механизмы актуализации и организации информации: изоляция элементов, деталей, задачи друг от друга, комбинация их в нужном для эвристического поиска направлении. Изоляция и комбинация, дополняя друг друга, продвигают процесс решения задачи. Разлагая целое на составные части, что способствует более пристальному изучению каждой из них, а затем воссоединяя их в различных комбинациях, мы заставляем эволюционировать наше понимание задачи, переходя к более перспективной ситуации.

Как отмечалось, основным предметом учебной эвристической деятельности является учебная задача.

Учебная задача - определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

В учебной задаче выделяют основные компоненты, которые несут определенную информационную нагрузку. В различных предметных областях задачи могут содержать специфические качества, влияющие на их компонентный состав. Так, например, педагогическая задача (проблема) несколько отличается от математической. Однако возможно выделение наиболее общих компонентов задачи. Таковыми являются: форма, структура и содержание.

Форма задачи выражает внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задачи как между собой, так и с внешними условиями. Так, в математике различают по форме задачи (теоремы):

• на нахождение (внутренняя организация направлена на нахождение информации о рассматриваемом объекте в виде величины его площади, длины и т.д.);
• на доказательства (внутренняя организация направлена на установление истинности и ложности некоторого утверждения);
• на существование (устанавливают, при каких условиях имеется решение и при соблюдении каких условий существует тот или иной математический объект).

Форма - способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура - совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видами связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента - на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет содержание задачи.

Репозиторий ВГУ

Содержание - ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т.е. содержать лишнюю информацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели. В литературе приводится методика Д. Пойа, которая позволяет регулировать эвристическую (поисковую) деятельность в процессе решения задачи (табл. 6.3). В таблице сконцентрированы наиболее типичные наводящие вопросы, призванные помочь обучаемому в решении задач. В зависимости от специфики задачи вопросы могут модифицироваться, изменяться, варьироваться.

7.4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Все названное составляет элементы эвристической деятельности.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска (табл. 6.4).

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станет эвристическое знание (аналогия, обобщение, синтез, анализ и др.).

Вся эвристическая деятельность по нахождению решения направляется эвристической стратегией, состоящей из эвристических операций и регулируемой эвристическими правилами. Одновременно в эвристической стратегии присутствуют элементы формальной логики в виде доказательных рассуждений. В несложных учебных задачах часто нахождение решения основано на одной эвристической операции, которая выступает эвристической стратегией решения задачи.

Элементы эвристической деятельности как мыслительные операции находят место в традиционных подходах к обучению.

Однако в них не учитываются многие существенные характеристики элементов, что значительно снижает их активизирующий потенциал. К характеристикам элементов эвристической деятельности можно отнести:

• характер деятельности;
• информационную динамику;
• эвристические функции.

Элементы эвристической деятельности по этим характеристикам представлены в табл. 6.4-6.8.

Представленные систематизированные по основным характеристикам элементы эвристической деятельности должны найти применение в учебно-познавательном процессе, что, несомненно, активизирует мыслительную деятельность обучаемых, сделает ее организованной, целенаправленной, результативной.

Организация целенаправленного обучения элементам эвристической деятельности является основной проблемой педагогической эвристики.

Репозиторий ВГУ

7.5. Эвристические методы и методики их применения

Рассмотренные элементы эвристической деятельности - правила, операции, стратегии и правдоподобные рассуждения - являются достаточным инструментом при решении учебных задач.

Для более сложных учебных задач, которые приближаются к задачам научно-исследовательского характера и имеют нестандартные элементы в своей структуре, разработаны системные методы поиска, решения задач и активизации мыслительной деятельности в этом процессе. Эти методы служат и решению задач различного характера: экономических, технических, организационно-управленческих и др.

Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40-60-х гг. XX в. Было разработано множество различных методов и их модификаций (табл. 6.9). Практика показала, что ряд методов имеет высокую эффективность и необходимость их дальнейшего развития не вызывает сомнения. Такая работа началась в 70-х гг. и была направлена на теоретическое исследование и сравнительный анализ эффективности и доступности методов для широкого применения.

Рассмотрим некоторые из методов, которые, на наш взгляд, могут использоваться в учебно-познавательной деятельности как обучающий инструмент, выступать сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов.

7.6. Метод "мозгового штурма", его модификация

"Мозговой штурм" относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, было предложено разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 223 Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил "мозгового штурма", а именно:

1. Условие задачи формулируется перед "штурмом" в общих чертах.

2. Группа "генераторов идей" за отведенное время (20-40 мин) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности "мозгового штурма" полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела.

3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы.

4. Не решенная в процессе "штурма" задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке.

5. Для активизации процесса генерирования идей в ходе "штурма" рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия

Репозиторий БГУ

(считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).

6. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Модификации "мозгового штурма"

Письменный "мозговой штурм" состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах "мозгового штурма". Организационно проходит аналогично.

Индивидуальный "мозговой штурм" представляет собой процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10-15 мин с их записью, а оценка через 3-5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом.

Обратный "мозговой штурм" основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

Синектический метод, методика его использования

Синектика (греч. "совмещение разнородных элементов") - система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы. Методика представляет собой логическое развитие "мозгового штурма". Отличие состоит в том, что последний проводится с людьми, которые могут не иметь опыта творческой деятельности. Синектика же предполагает создание постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы и т.д.

Синектвческие группы представляют собой объединение людей различных специальностей, научных дисциплин, возраста и т.д. Оптимальная численность группы - 5-7 человек. В течение 8-12 мес. группу готовят к работе. Подготовка ведется в общенаучном, профессиональном и психологическом направлениях. Целью деятельности таких объединений является попытка нахождения творческого решения проблемы. Реализуется она на сессии синекторов.

Сессии синекторов, как правило, начинаются не с точной постановки задачи, а с обсуждения ее признаков. Затем руководитель сессии переключает внимание на обсуждение более конкретных вопросов, постепенно направляя дискуссию в нужное русло. Таким образом, проблема сначала формулируется в общем виде. Сессия синекторов решает задачу вместе со специалистами в области обсуждаемых проблем. Постепенно участники подходят к пониманию проблемы и формулировке ее в понимании синекторов.

Для решения сформулированной проблемы проводится "экскурсия" по различным научным областям с целью выявления возможных решений, проблем в них. В процессе экскурсии используют 4 вида аналогий (прямую, личную, символическую, фантастическую), с помощью которых производится перенос новых гипотез на проблему, выявляют состоятельность гипотез. Большое значение придается анализу магнитофонных записей заседания. Структурная схема синектического заседания приведена на схеме 6.8.

Репозиторий ВГУ

8. Технология знаково-контекстного обучения

Развиваемая в русле деятельностной теории усвоения социального опыта, технология знаково-контекстного обучения - технология профессионального образования.

Исходя из тщательного анализа процесса подготовки специалиста в учебном заведении (колледж, университет), известный ученый, доктор психологических наук А.А. Вербицкий предложил технологию

обучения, назвав ее знаково-контекстной, которая, по его убеждению, может "снять" так называемые "проблемные точки" профессионального обучения, а также прогнозировать процессы развития в сфере профессионального образования.

Согласно А.А. Вербицкому, одна из основных целей профессионального образования - формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения. Это означает, что для достижения целей формирования личности специалиста в профессиональном учебном заведении необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Между тем в процессе подготовки специалиста обозначилось явное противоречие между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной. Это основное противоречие получило свое выражение в следующих конкретных противоречиях:

• между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций;
• между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и "разнесенностью" их усвоения по разным учебным дисциплинам, кафедрам. Усвоение "изолированного" и бессистемного знания не способствует формированию и развитию у студентов интереса ни к самим знаниям, ни к будущей профессиональной деятельности;
• между индивидуальным способом усвоения знаний и опытом в обучении, индивидуальным характером учебной работы студентов и коллективным характером профессионального труда, предлагающим межличностные взаимодействия специалистов, соответствующие формы общения, обмена мнениями, принятия решений и т.п.;
• между вовлеченностью в процессы профессионального труда специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти в соответствии с широко распространенным представлением об учении как о процессе передачи информации от преподавателя к студентам и формировании посредством этого системы знаний, умений, навыков.

Исследования показывают, что в процессе подготовки обучаемого и его активному включению в профессиональную деятельность доминирующим остается предметный контекст будущей профессиональной деятельности (знания, умения, навыки).

Исключается социальный контекст, открывающий пути и возможности вхождения молодого специалиста в коллектив, формирующий умение социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за дело, за себя и за других. Наблюдения убеждают, что именно социальная сторона адаптации наиболее сложна для выпускника, "поскольку в вузе в лучшем случае научат предметным действиям, а не социальным поступкам".

Между тем педагогической практике известны формы и методы обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности: метод анализа конкретных производственных ситуаций и ситуационных задач, деловые игры, проблемные ситуации, научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование. Особая роль среди них принадлежит деловой игре (см. гл. 6 § 6). Являясь воссоздателем контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах, деловая игра предоставляет студенту возможности систематизировать, интегрировать абстрактные знания и трансформировать их в профессиональные, включая реальный процесс подготовки и принятия решений, разработки конкретных проблемных ситуаций и т.п.

Основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

В контекстное обучение выделяют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым относится:

Репозиторий БГУ

• учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность), в которой ведущая роль принадлежит академической лекции;
• квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы);
• учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, "реальное" дипломное проектирование). В качестве переходных от одной базовой модели к другой выступают все остальные формы: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары и т.д.

В своем системном качестве все это составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения (рис. 6.1).

Следует отметить, что содержание знаково-контекстного обучения, предполагающего собственно учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность, должно проектироваться так же, как соответственно предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Это означает, что оно должно подчиняться следующим требованиям: • семиотическим, организующим текстовую информацию;

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 229

• психолого-педагогическим, отражающим закономерности усвоения знаний;

• научным, отражающим фундаментальные основы учебных предметов;

• профессиональным, отражающим модель специалиста. Таким образом, содержание знаково-контекстного обучения

отражает две важнейшие характеристики обучения данного типа:

• субъект учения с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный;

• требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержание всей подготовки специалиста в вузе.

Важно иметь в виду, что при этом необходимо проектировать не только предметное содержание, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста, но и социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть организатором производства.

Такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, называют знаково-контекстным (контекстным) обучением.

Репозиторий ВГУ

9. Технологии развивающего обучения

На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий развивающего обучения, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. В 1996 г. Министерство образования России официально признало существование системы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских, альтернативных.

Общие основы технологий развивающего обучения.

Под развивающим обучением понимается новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

Прогрессивное развитие личности - процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Свойства и закономерности процесса развития.

Специфическими свойствами развития личности является следующее:

• имманентность: развитие есть неотъемлемое свойство личности, заложенное природой;

• биогенность: психическое развитие личности во многом определяется наследственностью;

• социогенность: влияние социальной среды;

• психогенность: человек - саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система;

• индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития;

• стадийность: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности;

• нелинейность: каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайно распределенные во времени ускорения и противоречия роста;

• физический возраст определяет количественные и качественные характеристики и возможности психического развития. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, уровень и особенности индивидума. В развивающем обучении педагогическое воздействие опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных обучаемых. При такой форме обучения обучаемый - полноценный субъект деятельности на всех ее этапах. Каждый этап вносит специфический вклад в развитие личности. В деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность; при планировании - инициатива, творчество, организованность, самостоятельность, воля; при реализации целей - трудолюбие, дисциплина, активность, мастерство; на этапе анализа формируются отношения, ответственность, критерии оценки.

В современной педагогике все группы качеств личности:

ЗУН - знания, умения, навыки;

СУД - способы умственных действий;

СУМ - самоуправляющие механизмы личности;

СЭН - эмоционально-нравственная сфера;

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 231

СДП - деятельностно-практическая среда - взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств.

Технология развивающего обучения (РО) направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств:

РО = ЗУН + СУД+СУМ+СЭН+СДП.

Развивающее обучение ориентировано на "зону ближайшего развития", т.е. на деятельность, которую обучаемый может выполнить с помощью педагога.

Развивающее обучение проходит в зоне ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система Л. В. Занкова, технология Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко и система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С.

Репозиторий ВГУ

Альтшуллера. Указанные инновационные технологии, кроме последней, - это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для разработки их вузовской модификации.

Ценность концептуальных дидактических положений Л. В. Занкова в системности и целостности содержания, обучении на высоком уровне трудности, быстром темпе продвижения, осознанной мотивации, вариантности, индивидуальности, применении индуктивного метода, проблематизации содержания и во включении в процесс обучения рационального и эмоционального мышления.

Технология Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова построена на "содержательных обогащениях", куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии:

• формировать теоретическое сознание и мышление;

• формировать не столько ЗУНы, сколько способы умственной деятельности - СУДы;

• воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления.

Особенностью данной методики является целенаправленная учебная деятельность, ЦУД, признаки которой суть познавательно-побуждающие мотивы, цель сознательного развития, субъект-субъектные отношения педагога и обучаемого, направленность на методологию формирования ЗУН и СУД, творческая рефлексия.

Данная методика может рассматриваться как целенаправленная учебная деятельность, в которой обучаемый ставит цели и задачи самоизменения и творчески их решает. Метод включает проблемное изложение материала, моделирование учебных задач. Проблемное изложение побуждает к коллективной мыслительной деятельности, диалогу-полилогу, формированию межличностных отношений в учебной деятельности.

Педагогам высшей технической школы следует уделить пристальное внимание системам развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, И. П. Иванов). Акценты целей этих теорий следующие:

1. По И. П. Волкову - выявить, учесть и развить творческие способности; приобщить обучаемых к творческой деятельности с выходом на конкретный продукт.

2. По Г. С. Альтшуллеру - обучить творческой деятельности; ознакомить с приемами творческого воображения; научить решать эвристические (изобретательские) задачи.

3. По И. П. Иванову - воспитать общественно активную творческую личность, способную приумножить собственную культуру, внести вклад в построение правового демократического общества.

Особенности содержания вышеуказанных методик

Дидактическая реконструкция учебного материала и блоч-но-параллельная система обучения основана на внутрипредмет-ных и межпредметных связях. Вместо последовательности предметов, разделов и тем традиционно построенной программы предлагается объединить узловые вопросы, на которых основан раздел, предмет или несколько предметов. Эти вопросы вводятся в кратчайшие сроки после начала обучения и изучаются одновременно параллельно, во взаимосвязи путем выполнения практических работ по всем разделам, входящим в блок.

Такая реконструкция учебного материала может быть использована при разработке итогового межпредметного курса по блокам фундаментальных, гуманитарных, профессиональных дисциплин.

Основное содержание обучения, по Г. С. Альтшуллеру, представляет процесс поисковой изобретательской деятельности. Его ТРИЗ успешно применяется в курсе инженерной педагогики на кафедре педагогики высшей школы Южно-Российского государственного технического университета (НПИ).

Акмеология и акмеологический подход к инженерному образованию

Репозиторий ВГУ

Акмеология (от греч. акте - "пик, вершина, высшая ступень чего-либо, цветущая сила") - новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации.

Предмет акмеологии - творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности (индивидом или объединением индивидов) различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации.

Задача акмеологии - вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими его возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе и в области избранной профессии или профессий.

Специфическим методом акмеологии служит сравнительное моделирование поведения и профессиональной деятельности в различных областях труда, характерных для самореализации творческого потенциала зрелого человека на различных уровнях успешности. Для оценки достигнутого уровня самореализации субъекта деятельности в различных областях акмеология разрабатывает специальные критерии, оценочные нормы, соответствующие методы измерений.

Информационной базой акмеологии являются все области наук в их "технологической части", т.е. те знания, которые непосредственно отвечают на вопрос, как действовать, чтобы успешно решать задачи определенной дисциплины или специальности.

Изучая закономерности и условия (внутренние и внешние) достижения субъектом деятельности вершин самореализации, акмеология разрабатывает методы и технологии, позволяющие руководителям, преподавателям, учащимся всех видов профессиональных учебных заведений достигать успехов в профессиональном образовании, деятельности, самосовершенствовании, выстраивать авторскую систему деятельности.

Конечный результат использования акмеологических технологий - приобретаемая индивидом (объединением индивидов) способность к положительной природосообразной самореализации в изменяющихся жизненных условиях. В том числе результатом реализации указанных методов, технологий и исследований должна быть готовность выпускника учебного заведения к самостоятельному творческому, ответственному решению профессиональных и жизненных задач - его авторская система деятельности.

Инженерная акмеология является одной из дисциплин, относящихся к области профессиональной акмеологии. Предметом инженерной акмеологии являются творческий потенциал человека, посвятившего себя инженерной деятельности, закономерность и условия, позволяющие субъекту этой деятельности достичь вершин самореализации в решении инженерных задач, раскрыть свой творческий потенциал в этой сфере. Положительная самореализация специалиста обязательно предполагает адекватное самосознание, должное представление своей социальной роли, значимость своей личности, своего интеллекта, знание традиций, оценочных норм, ценностей своей профессиональной сферы.

Особенностью, отличительной чертой специалиста, его характерным признаком является умение грамотно и ответственно решать профессиональные задачи.

Важным условием успешной подготовки будущего инженера в вузе оказывается представление и преподавателей, и студентов о структуре и информационной базе инженерной деятельности, ее специфических особенностях.

Самореализация инженера происходит в деятельности, направленной на создание техносферы, на фактическое изменение того мира, в котором мы живем. Цель труда инженера - инженерное решение, содержащее информационную основу для изменения действительности - преобразование и развитие техносферы. Это решение, будучи принятым, через труд рабочих материализуется, так или иначе изменяет мир, окружающую нас среду, природу, жизнь на нашей планете. Инженер - главное действующее лицо, предопределяющее судьбу ноосферы, судьбу Земли. Сознает ли это инженер или не сознает, но на его плечи ложится груз ответственности за принимаемые им решения, ибо от их качества зависят безопасность жизни людей, общества, многочисленные экологические и социальные последствия.

Цели деятельности специалиста, формулируемые им задачи, выбираемые средства их решения в значительной степени зависят от уровня гуманитарной и методологической подготовки специалиста, его общей культуры.

Репозиторий БГУ

Инженерная деятельность полидисциплинарна. Это значит, что ее информационной базой является множество научных дисциплин. Однако структура этой информационной базы подобна структуре научной дисциплины.

Анализ науки как системы знаний и вида деятельности позволяет построить информационную модель научной дисциплины.

Такая модель может быть достаточно полно представлена семью структурными элементами:

• задачи научной дисциплины (НД);
• факты НД;
• теории НД;
• методы НД;
• методология НД;
• оценочные нормы НД;
• тезаурус (словарь лексических единиц, обозначений и символов) НД.

Научная деятельность в рамках конкретной НД представляет собой процесс решения задач, позволяющих получить новое знание о реальном мире применительно к объекту и предмету НД. Эти задачи удобно разбить на две группы. К первой группе относятся задачи, решаемые "для общества". К этой группе можно отнести пять типов задач: исследование; описание; объяснение; прогнозирование; преобразование.

Все применительно к объекту и предмету НД. Вторая группа задач связана с получением нового знания, необходимого для успешного функционирования самой дисциплины, т.е. для самой науки. Эта группа задач имеет шесть направлений: разработка и совершенствование методов исследования (6); описания (7); объяснения (8); прогнозирования (9); преобразования (10) и соответственно развития и совершенствования тезауруса НД (11). По обеим группам всего 11 задач.

Будучи информационной моделью научной дисциплины (моделируя ее содержание), учебная дисциплина структурно подобна дисциплине научной. В ней также можно выделить семь элементов: задачи, факты, теории, методы, методологию, тезаурус, оценочные нормы.

Принципиальное отличие между научной и учебной дисциплинами состоит не в содержании и структуре обеих, а в их социальной функции. Учащиеся изучают не научную дисциплину, а дисциплину учебную. Однако это изучение осуществляется ради того, чтобы в конечном итоге уметь решать задачи дисциплины научной.

Результатом корректно поставленного учебного процесса должны стать умения студента решать задачи своей специальности.

Связывающим звеном в структуре полидисциплинарной информационной базы инженерной деятельности является методологическое знание. Отсутствие интегрирующей методологической дисциплины (или группы таких дисциплин) в общеобразовательных программах для инженеров не позволяет сформулировать целостное профессиональное мировоззрение будущего специалиста, без чего у выпускника вуза не может быть должной способности к адаптации в условиях быстро меняющейся жизни.

Акмеологический подход дает возможность обеспечить с единых позиций синтез всех дисциплин, как гуманитарных, так и общенаучных и специальных. Этот синтез необходим, ибо профессиональная деятельность полидисциплинарна, а в традиционном учебном процессе студента цриучают мыслить в рамках отдельной дисциплины. Каждый студент, начиная с первого курса, при акмеологическом подходе к построению учебного процесса в вузе создает свою собственную (авторскую) систему деятельности. Акмеологические технологии позволяют успешно формировать гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения. При подготовке инженеров необходимо особый акцент делать на анализе исходной профессиональной ситуации, целеполагании, выборе средств решения задач, прогнозировании последствий деятельности, оформлении и презентации результатов (инженерного решения). Обучение всем этим этапам деятельности требует опыта старшего поколения инженеров.

Репозиторий ВГУ

10. Информационные технологии обучения

II Международный конгресс ЮНЕСКО "Образование и информатика" (1996) стратегическим ресурсом в образовании объявил информационные технологии.

Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

Информационные технологии обучения (ИТО) определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

В качестве классификационных признаков программно-технических средств (ПТС), используемых в образовании, можно выделить:

• дидактическую направленность;
• программную реализацию;
• техническую реализацию;
• предметную область применения.

Классификация по дидактической направленности

В литературе встречается несколько подходов к классификации компонентов программно-аппаратных комплексов по дидактической направленности. Например, предлагается прежде всего классифицировать знания, передаваемые обучающимся с помощью компьютера, следующим образом. Во-первых, существовало деление знаний на явные и неявные. В дальнейшем, с развитием исследований в области искусственного интеллекта, эти знания стали называться артикулируемыми и неартикулируемыми.

Артикулируемая часть знаний - это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео и т.д.).

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции и т.п. Эта часть знания охватывает умения, навыки, интуитивные образы и другие части человеческого опыта, которые не могут быть переданы обучающемуся непосредственно, а "добываются" им в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Опираясь на такую классификацию знаний, можно классифицировать образовательные программно-аппаратные комплексы. Технологии, положенные в основу этих комплексов и применяемые для поддержки процесса обучения артикулируемой части знаний, являются декларативными. К ним целесообразно отнести:

• компьютерные учебники;

• учебные базы данных;

• тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения обучающимся информации учебного назначения.

Технологии, применяемые при создании программно-аппаратных комплексов, поддерживающих процесс освоения неартикулируемой части знаний, являются процедурными. Компьютерные информационные технологии (КИТ) этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. Они построены на основе различных моделей. В этом случае к КИТ этого класса относятся:

• пакеты прикладных программ (ППП);
• компьютерные тренажеры (КТ);
• лабораторные практикумы;
• программы деловых игр;

Репозиторий ВГУ

• экспертно-обучающие системы (ЭОС) и другие компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать (добывать) знания по изучаемой предметной области.

Приведенная классификация по признаку декларативных и процедурных технологий является, как и любая другая, условной. Один и тот же образовательный программно-аппаратный комплекс может быть использован по первой или второй технологии в зависимости от применяемой методики. Например, лабораторный практикум может быть снабжен гибкими инструкциями, что и в какой последовательности выполнять. В этом случае обучающийся получает готовую информацию о процессе и соответственно получает декларативные знания. Если же учебная задача поставлена таким образом, что обучающемуся необходимо для ее решения провести исследование, то этот же программно-аппаратный комплекс позволяет получить некоторую порцию процедурных знаний.

Возможен и другой подход к классификации ПТС по дидактической направленности. В этом случае современные компьютерные технологии обучения также делятся на два класса:

• системы программированного обучения (СПО);

• интеллектуальные системы обучения (ИСО). Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации (текстовой, графической, видео - все зависит от технических возможностей) в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определенных преподавателем.

Интеллектуальные системы обучения отличаются такими особенностями, как адаптация к знаниям и особенностям учащегося, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок учащегося. Для реализации этих особенностей ИСО применяются методы и технологии искусственного интеллекта.

Структура ИСО содержит общие и специальные знания трех классов:

• о предметной области;

• о стратегии обучения;

• об учащемся (модель обучающегося).

В интеллектуальных системах обучения эти знания представлены в соответствующих базах знаний с помощью различных методов и средств. При этом в модели обучающегося выделяются три компонента, каждый из которых включает процедурную и декларативную составляющую:

• база знаний обучающегося;

• диагностика его знаний и выполняемых заданий;

• алгоритм формирования новых заданий.

Модель обучающегося постоянно обновляется в ходе обучения в соответствии с изменениями отражаемых ею характеристик обучаемого.

Деление технологий разработки программно-аппаратных комплексов на СПО и ИСО не может быть строгим, так как системы одного класса могут включать в себя и элементы другого.

Для реализации ИСО используются следующие средства:

• экспертные системы;

• гипертекстовые системы;

• системы мультимедиа;

Репозиторий ВГУ

• программы деловых игр;

• динамическая графика и анимация.

Приведенное выше разделение технологий компьютерного обучения на процедурные и декларативные, а также на СПО и ИСО вытекает из деления целей обучения на два класса: • обучение навыкам использования конкретных методов в практической деятельности, получение и систематизация различных фактических данных;

• обучение анализу информации, ее систематизации, творчеству, исследованиям.

Системы второго класса позволяют проектировать учебные курсы, значительно более сложные, чем системы первого класса. Именно с их помощью можно научить процессам проведения синтеза, анализа, аналогии, сравнения, дедукции, индукции и т.п. Оба класса технологий взаимно дополняют друг друга, поэтому в целом ряде случаев неверным является отказ от систем первого класса в пользу систем второго класса.

Классификация по способу программной реализации

По способу программной реализации программно-аппаратные комплексы можно разделить на три класса:

• созданные с помощью прямого программирования на языке высокого уровня;

• созданные с использованием средств объектного программирования;

• созданные с помощью инструментальных авторских систем (ИАС).

Это деление также не является достаточно строгим, так как большинство авторских оболочек имеет выход в среду прямого программирования. Это объясняется тем, что универсальные, а тем более специализированные инструментальные оболочки, обычно не реализуют многие функции, необходимые для создания образовательных программно-аппаратных комплексов по типу процедурной реализации дидактической составляющей. Например, они не имеют средств для математического моделирования объектов.

Классификация по целевому назначению

По принципам организации процесса обучения инструментальные авторские системы (ИАС) разделяются на интеллектуальные и традиционные.

Интеллектуальные ИАС опираются на последние достижения в области искусственного интеллекта и являются, безусловно, передовыми для разработки прикладных компьютерных учебных программ (КУП), нацеленных на проблемно-ориентированный подход к обучению.

Традиционные ИАС в зависимости от наличия в них тех или иных функциональных возможностей целесообразно разделять на универсальные и специализированные.

Универсальные ИАС должны обеспечивать следующие функциональные возможности:

• ввод н анализ ответов;

• формирование логической структуры КУП;

• поддержку и формирование текстового и графического материала;

• обеспечение динамики изображений;

• математическое моделирование с визуализацией результатов;

• организацию гипертекстовых структур;

Репозиторий ВГУ

• сбор и обработку статистической информации;

• формирование рейтинговой оценки уровня знаний;

• возможность работы в локальной вычислительной сети;

• функционирование КУП в автономном режиме.

В настоящее время существуют десятки как зарубежных, так и отечественных универсальных ИАС. В последние годы в связи с развитием технических возможностей для создания программно-аппаратных комплексов на основе технологий мультимедиа к функциональным возможностям универсальных ИАС добавились еще две: звуковое сопровождение и поддержка видеоизображения.

Специализированные ИАС компьютерных учебных программ в зависимости от их целевого назначения целесообразно разделять на следующие типы:

• гипертекстовое и гипермедиа ИАС;

• моделирующие ИАС;

• ИАС для контроля знаний и педагогического тестирования;

• ИАС для организации лекционного сопровождения.

1) Гипертекстовые и гипермедиа ИАС характеризуются следующими возможностями:

• работа с такими фрагментами, как текст, графика, звук и видео;

• наличие различных способов поиска информации (по ключевым словам и "горячим точкам" экрана, по функциональным кнопкам, по темам в многооконном режиме, по графическим картам узлов и связей);

• многооконный режим работы;

• различные способы навигации (наличие стандартных маршрутов и возможность фильтрации материала);

• наличие механизма "закладок";

• внесение и сохранение комментариев;

• построение новых гипертекстовых структур с множественной интерпретацией материала (сбор и сохранение рефератов и конспектов);

• организация взаимодействия с внешней средой (подключение моделирующих программ и т.д.).

2) Моделирующие ИАС используются для разработки программ моделирования процессов и объектов различной физической природы, а также создания различных компьютерных тренажеров (КТ), в том числе в реальном масштабе времени, и должны обеспечивать следующие функциональные возможности:

• моделирование процессов, описанных алгоритмически, а также системами математических уравнений и неравенств;

• обеспечение различных сценариев моделирования (кроме жестких, т.е. сценариев с возможностью управления действиями учащегося и самой моделью);

• поддержку интерактивного режима разработки модели с коррекцией действий разработчика;

• применение различных процедур (рекурсивных, итерационных и т.д.);

• наличие библиотеки готовых форм индикаторов и датчиков;

• обеспечение работы в реальном масштабе времени;

• возможность подключения к реальным аппаратным средствам;

Репозиторий ВГУ

• наличие достаточного количества переменных и спецфункций.

3) Поскольку конечной целью контроля и тестирования является определение и научное измерение степени усвоения учебного материала и овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, специализированные АИС должны поддерживать следующие функциональные возможности:

• широкий набор способов предъявления заданий (случайный выбор, генерация заданий по шаблонам и т.д.);

• полный набор способов анализа и ввода ответов;

• гибкость в способах выставления оценки уровня учебных достижений обучающегося;

• сбор и обработку индивидуальной и групповой статистической информации о результатах контроля;

• возможность работы в локальной вычислительной сети

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 243

с целью автоматического сбора информации о ходе контроля и его результатах со всех компьютеров одновременно.

Для создания педагогических тестов, которые представляют собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, позволяющих надежно и валидно оценить знания и другие интересующие педагога характеристики личности, необходимо выполнение ряда дополнительных требований. К таким требованиям относятся:

• возможность составления тестовых заданий всех известных типов (открытых, с выборочным ответом, на установление соответствия, контролируемых, включая и контролируемое конструирование графических изображений);

• возможность создания адаптационных тестов, в которых выбор следующего задания определяется в зависимости от результата выполнения предыдущего;

• наличие средств анализа педагогического теста на валидность;

• наличие в АИС инструкции для преподавателя в виде спецификации теста, включающей в себя общее описание, пример тестового задания, характеристику формы и содержания задании, характеристику ответов и т.д.;

• необходимость средств сбора статистики прохождения теста учебными группами для интерпретации тестовых баллов с учетом нормативно-ориентированного подхода (сравнение отдельных учебных достижений обучающихся) и критериально-ориентированного (степень овладения обучающимся необходимого учебного материала).

4) Сопровождение лекционного материала. АИС, используемые для этих целей, должны поддерживать следующие функциональные возможности:

• создание и подключение динамических изображений;

• создание собственной и подключение качественной статической графики (считываемой с помощью сканера или созданной в других графических редакторах);

• оформление текста разнообразными стилями;

• звуковое сопровождение материала.

Характеристика и способы использования автоматизированных систем обучения в подготовке

специалистов в вузе

Репозиторий ВГУ

Проведенная классификация базовых средств НИТ, предназначенных для использования в учебном процессе, позволяет сформулировать принципы создания и использования автоматизированных средств обучения в процессе подготовки специалистов в вузе.

Эффективность использования средств НИТ в учебном процессе во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования АОС в учебном процессе. В связи с этим целесообразно рассматривать АОС, используемые в конкретной учебной программе (определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения), как программно-методические комплексы (ПМК). В данном случае под ПМК понимается совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов (методик) обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса.

Можно выделить следующие основные виды ПМК:

• поддержки лекционного курса;

• моделирования процесса или явления;

• моделирования функционирования технической системы (обучение ее использованию и (или) управлению);

• тестовые и контролирующие ПМК;

• электронный учебник;

• сборники и генераторы задач;

• справочные информационные системы;

• игровые учебные программы;

• интегрированные обучающие системы;

• экспертные интегрированные ПМК.

Существует тесная взаимосвязь между существующими методами обучения (педагогическими приемами) и методическим содержанием и педагогическим назначением ПМК того или иного типа (рис. 6.2).

Современные возможности НИТ, ориентированные на максимальную унификацию, на уровне программного и технического обеспечения, позволяют создавать ПМК обучения как совокупность учебных фрагментов, объединенных алгоритмическими средствами, задающими траекторию обучения. Для иллюстрации технологии создания ПМК рассмотрим характеристики и принципы создания основных ПМК с точки зрения использования возможностей базовых НИТ.

Основные типы ПМК и их взаимосвязь с методами обучения

1) ПМК поддержки лекционного курса. Процесс создания презентационных роликов для сопровождения лекционного занятия представляет собой последовательное создание иллюстративных фрагментов, состав которых определяется целевым назначением занятия (рис. 6.3). В качестве фрагментов, применяемых в процессе лекции, могут быть использованы текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио- и видео фрагменты, контрольные задания и т.д. Соответственно в состав ПМК должны входить программно-технические средства, позволяющие эффективно подготавливать необходимые материалы (сканеры, средства подготовки видеоизображений, графические редакторы, средства анимационной графики). Для сборки презентационного ролика используются как авторские, так и стандартные программные средства. Для эффективного отображения лекционного материала необходимо применять специализированные мультимедийные средства отображения информации: теле-, видеоаппаратуру, видеопроекторы. Особый интерес представляет вариант реализации ПМК поддержки лекционного курса, обеспечивающего обратную связь с обучаемыми в процессе проведения занятия. 2) ПМК моделирования процесса или явления. ПМК подобного типа находят свое применение при изучении предметных областей и оборудования, реальное изучение которых осложнено либо в результате опасности и сложности (соответственно стоимости), либо из-за ограничений временного характера, не позволяющих за время обучения получить характеристики реальных объектов (рис. 6.4). Другой особенностью использования подобных ПМК является тот факт, что изучение и исследование математических или

Репозиторий ВГУ

имитационных моделей реальных объектов позволяет в лучшей степени усвоить характеристики и принцип функционирования реальных процессов и явлений. Создание ПМК подобного типа требует тщательного анализа используемых для моделирования моделей с точки зрения их адекватности (так как использование для обучения моделей не обладающих таким свойством может привести к отрицательным результатам). Методический аспект использования ПМК моделирования заключается в необходимости предварительном планировании экспериментов с моделью и определением способов и методов исследования и интерпретации результатов, обеспечивающих максимальный эффект обучения. Программная реализация моделей возможна как с использованием стандартных научно-технических пакетов (MathCad, MatLab), так и авторских программ, реализующих модели, или с использованием систем моделирования (GPSS, MicroSaint). Область использования: изучение процессов или явлений, для которых реальное изучение (или изучение на физической модели) осложнено (стоимость, опасность и т.д.); изучение процессов в ускоренном масштабе времени (экономика, экология и т.д.).

Ограничения: сложность достижения достаточной адекватности для сложных объектов и процессов.

3) Тестовые и контролирующие ПМК. Основным назначением ПМК подобного типа является реализация функции контроля усвоения знаний на различных этапах обучения (от текущего контроля до итоговой оценки готовности обучаемого). Созданию ПМК должны предшествовать следующие этапы разработки, определяющие специфику контроля, зависящую от целей контроля и особенностей предметной области:

• формирование тестовых заданий и вопросов, обеспечивающих надежную оценку;
• выбор алгоритма опроса и способов предъявления заданий обучаемому;
• выбор метода обработки статистических данных оценивания;
• определение системы правил, обеспечивающих принятие решений об уровне знаний.

Существует большое количество подходов и методов решения перечисленных задач.

Наиболее эффективным средством для реализации ПМК данного типа является технология баз данных (рис. 6.5).

4) Электронные учебники. Создание электронных учебников является задачей, методически сходной с задачей создания обычного, хорошего учебника, т.е. включающего в свой состав не только теоретические разделы, но и практические примеры, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины. Исходя из этого электронный учебник по существу представляет собой интегрированный ПМК (рис. 6.6), включающий в свой состав ПМК различных типов.

5) Экспертные ПМК. Под экспертными ПМК понимают комплексы, реализующие режим адаптивного обучения, т.е. в отличие от принципов программированного обучения, предполагающих заданную траекторию изучения материала, экспертные ПМК ориентированы на контекстное изучение материала. Контекст изучения определяется не только уровнем усвояемости, но и целевыми установками обучаемого. Реализация подобных ПМК трудоемка и основана на использовании принципов искусственного интеллекта и технологий экспертных систем.

Репозиторий БГУ

11. Технологии дистанционного образования

Основные принципы и аспекты дистанционного образования

Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.).

Дистанционное образование является одной из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации. ДО позволит дать равные возможности при обучении школьников, студентов, гражданских и военных специалистов, безработных в любых районах страны и за рубежом за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий, институтов, различных отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации и других образовательных учреждений. ДО позволит получить основное или дополнительное образование параллельно с основной деятельностью человека. В конечном итоге создаваемая система дистанционного образования (СДО) направлена на расширение образовательной среды в России.

С точки зрения организации и поддержки учебного процесса, в рамках ДО можно выделить несколько групп проблем.

Во-первых, это проблемы создания СДО различных уровней:

• глобальные (международные и федеральные) СДО и их обеспечение;
• региональные СДО и их обеспечение;
• локальные СДО и их обеспечение.

Во-вторых, это проблемы организации ДО как такового:

• концептуальные модели и дидактические аспекты ДО;
• система преподавателей-консультантов и способы их взаимодействия с обучаемыми;
• тестирование в системе ДО;
• технологии и информационные образовательные среды;
• способы передачи образовательной информации и коммуникации.

Глобальные системы ДО призваны обеспечить возможность реализовывать просвещение и образование самых широких масс населения России за счет использования таких средств массовой информации, как телевидение и радио.

Трансляция учебных программ широко используется во всем мире для дистанционного обучения. При этом возможен как показ лекций, познавательных программ для широкой аудитории без последующих зачетов, так и передача лекций с последующей сдачей зачетов. В первую очередь содержанием такого "фонового образования" могут быть экономические, юридические, экологические, научные, культурные и прочие области знаний.

К числу глобальных систем ДО можно отнести уже созданные в мировом сообществе "Глобальный лекционный зал", "Университет мира", "Международный электронный университет" и др. Эти электронные структуры обеспечивают возможность общения, дискуссий, обмена информацией, решения проблем в различных сферах человеческой жизни между участниками, находящимися в различных уголках Земли. Россия уже в ближайшее время должна быть интегрирована в эти системы.

Региональные системы ДО предназначены для решения образовательных задач в рамках каждого отдельно взятого региона России с учетом его особенностей. Они должны органично входить в СДО федерального уровня. Поэтому при их создании принципиальное значение приобретает соблюдение требований государственного образовательного стандарта.

Локальные системы ДО могут действовать на уровне отдельной профессиональной области знаний или в рамках одного города или университета.

Центральным звеном СДО являются средства телекоммуникаций, позволяющие обеспечить образовательный поцесс:

• необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
• обратной связью между учителем и учеником;

• обменом управленческой информацией внутри системы ДО;
• выходом в международные информационные сети, а также для подключения в СДО зарубежных пользователей.

Репозиторий ВГУ

Для создания отечественной СДО необходимо:
• создать общероссийскую сеть интерактивного спутникового телевидения, состоящую из центральной и региональных учебных телестудий, соединенных спутниковыми каналами связи;
• осуществить интеграцию и развитие прежде всего в регио- нах систем компьютерных телекоммуникаций высшей школы: RUNNET, UNICOR, RELARN;
• обеспечить взаимодействие отраслевых и других существующих в России сетей с СДО;
• создать распределенную систему информационных ресурсов учебного назначения, доступных по компьютерным телекоммуникациям;
• осуществить развитие системы электронных библиотек. Дистанционное образование в развитых странах Запада имеет свои отличия. В первую очередь можно выделить две концепции организаций СДО: североамериканскую и европейскую.

По программам дистанционного образования в США обучаются более миллиона студентов, принимающих с 1989 г. учебные курсы через систему публичного телевещания (Public Broadcasting System, PBS-TV). Программа обучения взрослых (PBS Adult Learning Service) с 1990 г. взаимодействует с 1500 колледжами и местными станциями (Brock 1990). Программа предлагает курсы в различных областях науки, бизнеса, управления. Учебные курсы, передаваемые по четырем образовательным каналам, доступны всем обучающимся по всей стране, а через спутник связи и в других странах.

За пределами Северной Америки дистанционное образование в основном развивается "открытыми" университетами, которые финансируются правительством и предоставляют курсы с использованием радио и телевидения. В последнее время наиболее широко используются компьютерные технологии. Программы электронного высшего образования разрабатываются в 30 странах.

Представляют интерес программы обучения с применением новых информационных технологий, включающие спутниковое телевидение, компьютерные сети, мультимедиа и т.п.

В Великобритании более 50% программ обучения на степень магистра в области управления проводится с использованием методов ДО. Лидирующей европейской организацией этой области является Открытая школа бизнеса Британского открытого университета.

В системах дистанционного обучения, не использующих принцип обратной связи, информация, необходимая для проведения лекций, семинарских и других видов занятой, обычно централизованно фиксируется на видеокассете или видеодиске. Дополнительно могут быть использованы аудиозаписи и записи данных на магнитные дисках. Далее указанные материалы пересылаются, в том числе с использованием компьютерных сетей, непосредственно в учебные заведения, где используются при проведении учебных занятий. Такой метод применяется, например, Национальным центром дистанционного обучения CENTRE NATIONAL DENSEIGNEMENT A DISTANCE (CEND, Франция), основанным в 1939 г., который обеспечивает дистанционное обучение более 350 тыс. пользователей в 120 странах мира. В подготовке 2500 учебных курсов принимают участие около 5 тыс. преподавателей.

Наряду с программами, рассчитанными на достаточно массовую аудиторию, получили широкое распространение адресные циклы лекций и занятий, позволяющие обучающимся по окончании курса, сдав экзамены, получить соответствующий диплом, сертификат и т.п.

ДО имеет огромное значение для России, обладающей колоссальным интеллектуальным потенциалом и гигантской территорией. Поскольку его российский вариант находится только в стадии становления, необходимо отобрать именно те технологии, которые будут для российских условий наиболее приемлемыми.

Технологии ДО - совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний.

При проведении ДО информационные технологии должны обеспечивать доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

В мировой практике ДО для достижения этих целей применяются следующие информационные технологии:

Репозиторий БГУ

• предоставление учебников и другого печатного материала;
• пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям;
• дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации;
• видеопленки;
• трансляция учебных программ по национальной и региональным телевизионным и радиостанциям;
• кабельное телевидение;
• голосовая почта;
• двусторонние видеоконференции;
• односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону.

При этом также используются компьютерные электронные учебники или электронные учебники на лазерных дисках.

Несмотря на быстрое развитие информационных технологий и широкий спектр их применения в ДО, обычные печатные издания остаются неотъемлемой частью ДО. В России это особенно важно, так как российские студенты в отличие от их западных коллег привыкли к книгам больше, чем к видеокассетам. Все дистанционные курсы должны быть основаны на базовых учебниках, издаваемых большими тиражами, причем эти учебники не обязательно могут быть ориентированы на ДО, но должны содержать основную информацию, давать основные знания.

Необходимо в дополнение к базовым универсальным учебникам иметь печатные пособия, содержащие информацию, отражающую специализацию данного учебного заведения. Очень важно иметь и печатные методические материалы к каждому учебному курсу.

Доставку основного материала в виде текста или графики можно осуществлять через компьютерные сети. В наиболее простом виде эти технологии применяются в национальных и мировых компьютерных сетях типа Internet, Batnet, EUNet. Одна из возможностей - использование протокола передачи файлов (FTP протокола). Материалы для изучения и справочные материалы хранятся в архивах на серверах глобальных компьютерных сетей и могут быть запрошены обучаемыми, подключенными к данной сети в операционном режиме или через асинхронную электронную почту.

Наиболее современные, свежие материалы, дополнительную информацию и методические пособия удобнее передавать через электронные средства связи: в этом случае обеспечивается практически мгновенная доставка информации.

Видео - очень полезная технология применительно к ДО. Видеопленки позволяют прослушивать лекции лучших преподавателей. Видеокассеты с лекциями могут быть использованы как в специальных видеоклассах, так и в домашних условиях. В американских и европейских курсах основной материал излагается в печатных изданиях и на видеокассетах.

Если в курсе необходима визуальная информация и ее невозможно дать в печатном виде, тогда необходимость видеоматериалов очевидна.

Мощной технологией, позволяющей хранить и передавать основной объем изучаемого материала, являются электронные учебники и справочники, как обычные, так и записанные на лазерных дисках CD-ROM. Индивидуальная работа с ними дает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют при соответствующей доработке приспособить существующие курсы к индивидуальному пользованию, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от книги эта технология позволяет подавать материал в динамичной графической форме.

Оперативное общение преподавателей и студентов является неотъемлемой частью процесса ДО. Во время такого общения студенты могут консультироваться у преподавателей, обсуждать с ними проекты, решения, оценки. Это также позволяет преподавателям наблюдать за ходом усвоения материала и организовать обучение на основе индивидуального подхода.

Асинхронная система общения между преподавателем и студентом, необходимая для обмена информацией (вопросы, советы, дополнительный материал, контрольные задания), позволяет анализировать полученные сообщения и отвечать на них в любое удобное время.

Репозиторий БГУ

Одним из видов асинхронного общения является голосовая почта, когда студент звонит по какому-то определенному номеру телефона и его вопросы записываются на пленку. Далее преподаватель прослушивает запись и записывает свой ответ на другую пленку, которую студенты в свою очередь могут прослушать в асинхронном режиме. Голосовая почта широко используется в ДО США.

На данный момент наиболее популярным видом асинхронных коммуникаций являются глобальные телекоммуникационные сети. Вполне очевидна выгода использования международных и национальных сетей типа Internet.

Internet является мировой компьютерной сетью, которая объединяет огромное число различных исследовательских и образовательных компьютерных сетей. Практически все учебные заведения во всех индустриальных и во многих развивающихся странах имеют доступ к этой сети.

Для того, чтобы присоединиться к этой сети, достаточно иметь любой компьютер и модем. Региональные центры Internet подключены к обычным телефонным линиям. Internet позволяет асинхронно передавать электронную почту от одного пользователя к другому, доступ к огромному числу телеконференций разного рода, организовывать свои телеконференции для обсуждения проектов преподавателями и студентами, иметь доступ к архивам, в том числе и к обучающим материалам как в асинхронном, так и в оперативном режимах, к разным базам знаний и базам данных, а также к электронным библиотекам.

В Российской Федерации создана сеть Relcom, которая подключена к Internet и имеет свои узлы по всей стране. В дополнение к Relcom в ее рамках была создана подсеть RELARN, используемая для исследований и обучения (любая коммерческая деятельность запрещена), которая финансируется государством. Скорость передачи информации в Relcom довольно высока: в течение нескольких часов информация доходит в любой уголок мира.

Если преподаватель и студенты находятся в одной и той же области и пользуются одним и тем же сервером, то нецелесообразно использовать международную сеть. В этом случае гораздо дешевле организовать местную электронную доску объявлений (BBS) на основе своего компьютера-сервера. Присоединиться к BBS очень просто: достаточно позвонить по местному телефону на этот сервер и соединить с ним при помощи модема свой компьютер. Таким образом вполне возможно использование BBS для общения преподавателей и студентов в пределах города.

Можно выделить основные технологии ДО, используемые в России. И их краткая характеристика дана в табл. 6.10.

Для построения системы классификации СДО и методов их реализации может быть предложен следующий набор критериев.

Критерий (К1) "Целевой уровень образования":

• К11 - высшее образование;
• К12 - дополнительное образование (повышение квалификации);
• К13 - профессиональная подготовка (переподготовка);

• К14 - обучение (изучение) области знаний без требований свидетельств (личная заинтересованность).

Критерий (К2) "Категория обучаемых":

• К21 - дети (школьники);
• К22 - студенты вузов и колледжей;
• К23 - взрослые;
• К24 - безработные (или желающие изменить, получить новую профессию);
• К25 - инвалиды.

Критерий (К3) "Применение СДО в процессе обучения":

• К31 - полная замена традиционных способов обучения (весь процесс обучения происходит дистанционно, отсутствуют очные встречи преподавателя и обучаемого, быть может, кроме встречи на последнем выпускном экзамене или защите выпускной работы);

Репозиторий ВГУ

• К32 - дополнение традиционных способов обучения. Критерий (К4) "Организационные методы обучения":

• К41 - индивидуальные;

• К42 - групповые;

• К43 - смешанные.

Критерий (К5) "Изучаемая предметная область":

• К51 - гуманитарные науки и дисциплины;

• К52 - естественные науки и дисциплины;

• К53 - инженерные знания;

• К54 - профессиональные навыки.

Различные предметные области могут требовать различных способов представления материала и дидактических методик. Критерий (К6) "Способы обмена информацией":

• К61 - почта (прокат);

• К62 - факс и телефон (консалтинг);

• К63 - радио и телевидение;

• К64 - системы телекоммуникаций (компьютерные сети).

Важную роль для обратной связи с преподавателем играет телефон или факс, как самый оперативный способ обмена информацией в случае, когда это необходимо сделать незамедлительно. Почта и системы телекоммуникаций (электронная почта, телеконференции) используются для обратной связи в случае пересылки информационных материалов больших объемов.

Обеспечение дистанционной групповой работы возможно при помощи компьютерных сетей (телеконференции, аудио-, видеоконференции).

Критерий (К7) "Вид носителя информации":

• К71 - печатные издания;

• К72 - аудио;

• К73 - видео;

• К74 - software (программные, электронные издания). Критерий (К8) "Адаптивность (интеллектуальность)":

• К81 - адаптивные СДО, ориентированы ("приспосабливаются") на каждого конкретного обучаемого и адаптируются к процессу обучения в зависимости от материала, уровня понимания и т.д.;

• К82 - в состав СДО не входят компоненты, обеспечивающие адаптивность.

В случае использования программного обеспечения (ПО) для построения СДО может быть использована следующая классификация его типов и путей использования.

Критерий (Р1) "Степень автономности ПО":

• Р11 - автономное (локализованное);

• Р12 - распределенное;

• Р13 - многоагентное.

Репозиторий ВГУ

Критерий (Р2) "Свобода доступа, обеспечиваемая ПО":

• Р21 - свободный доступ;

• Р22 - ограниченный доступ (только зарегистрированные пользователи могут входить в систему).

Критерий (Р3) "Ориентация ПО на техническое обеспечение":

• Р31 - использование алфавитно-цифровых терминалов;

• Р32 - использование эффектов мультимедиа.

На рис. 6.7 отражено взаимное влияние выделенных критериев при реализации СДО в системе высшего образования.

Имеющийся опыт проектов дистанционного обучения в России позволяет выделить три набора информационных технологий для этих целей (табл. 6.11).

Набор 1 - наиболее дешевая группа технологий; эти технологии можно внедрять в широком масштабе без каких-либо трудностей; они достаточны для людей, имеющих сильную мотивацию к обучению.

Набор 2 требует больших вложений. Этот набор технологий является перспективным для России на ближайшие 5-7 лет.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии 261

Набор 3 дает максимальные возможности. Для этого необходимо создать спутниковые видеоцентры и оптоволоконные глобальные сети. Требуются существенные капитальные вложения. Тем не менее постоянное снижение стоимости информационных технологий сделало массовое использование такого набора вполне реальным.

Наиболее перспективным направлением использования способов обмена информацией в СДО для высшего образования является реализация элементов СДО на базе ЛВС высших учебных заведений. Данный подход позволяет комплексно решать вопросы подготовки специалистов, и в перспективе подобные локальные системы могут быть интегрированы в общую систему ДО РФ.

В процессе становления ДО появляются новые модели обучения, например: объектно ориентированные или проектно-ин-формационные модели обучения. В числе организационных форм обучения в этих моделях будут использоваться:

• телеконференции, позволяющие уяснить задачу и проблему осваиваемой области жизни;
• информационные сеансы, в процессе которых студенты работают с информационными полями из различных банков знаний и баз данных;
• проектные работы, позволяющие, используя полученную информацию, создавать фрагменты виртуальных миров, соответствующих познаваемой области жизни, проводить анализ случая, деловые и имитационные игры; тренинги, проблематизацию теорий и др.;
• дискуссии, "полевые занятия" (воскресные школы), которые позволят реализовать социализацию и экологизацию получаемого знания.

Все перечисленные формы предполагают высокий уровень индивидуализации обучения, не исключающий делового общения с ведущими специалистами в данной области знания.

Эти формы выступают как организационные формы обучения. Однако в них принципиально изменяются способ представления и усвоения знаний, а также форма взаимодействия между студентом и преподавателем, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Источником информации в такой модели являются базы данных, банки данных и книги; координатором учебного процесса - преподаватель, а интерпретатором знания - сам студент.

Учебный процесс с СДО обладает следующими основными свойствами:

Гибкость

Репозиторий ВГУ

Студенты СДО в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время в удобном месте и в удобном темпе, что представляет большое преимущество для тех, кто не может или не хочет изменить свой обычный уклад жизни.

Модульность

В основу программ ДО положен модульный принцип. Каждый отдельный курс программ создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым (например, для персонала отдельной фирмы) потребностям.

Экономическая эффективность

Средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что ДО обходится на 50% дешевле традиционных форм образования. Опыт отечественных негосударственных центров ДО показывает, что их затраты на подготовку специалиста составляют примерно 60% от затрат на подготовку специалистов по дневной форме. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий ДО на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей, технических средств, например в выходные дни.

В системе ДО изменяется роль преподавателя. На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении учебного плана, руководство учебным процессом и др. Асинхронное взаимодействие обучаемых преподавателя в СДО, как правило, предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

Тестирование в системе ДО

Решение проблемы контроля ДО, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей СДО. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов ДО, возможность зачета их прохождения традиционным учебными заведениями. Для осуществления контроля в системе ДО должна быть создана единая система государственного тестирования. В качестве форм контроля могут быть использованы дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат. Для контроля в локальных системах могут быть использованы интеллектуальные тестирующие системы. Тестирующие системы должны не просто контролировать процесс усвоения знаний. Накапливая информацию об обучаемом (скорость усвоения, скорость забывания, глубина освоения др.), они должны подсказывать ему наиболее рациональный для него путь познания.

Дидактические принципы ДО

Можно выделить следующий перечень дидактических особенностей дистанционного образования:

• соответствие дидактического процесса закономерностям учения;
• ведущая роль теоретических знаний;
• единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;
• стимуляция и мотивация положительного отношения обучающихся к учебе;
• соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении;
• сочетание абстрактности мышления с наглядностью в обучении;
• сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя;
• системность и последовательность в обучении;
• доступность;
• прочность овладения содержанием обучения.

Из дополнительных принципов применительно к ДО наиболее значимым является:

Гуманистический принцип ДО: направленность обучения и образовательного процесса к личности; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, соответствующими избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств.

Репозиторий БГУ

Принцип целесообразности применения новых информационных технологий. Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека.

Принцип опережающего образования, заключающийся не только в передаче новому поколению уже накопленного научного и культурного наследия прошлых поколений, но и в формировании его сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

Дидактическая специфика дистанционного обучения в значительной степени направлена на особые познавательные стратегии (ПС) и стратегии обучения, мобилизующие познавательные ресурсы (например, долговременную память и внимание) для достижения цели обучения. Характеристики познавательных стратегий в КДО таковы: целенаправлены; сформированы; предполагают усилие; привязаны к ситуации.

Важнейшими в дистанционном обучении являются стратегии: ориентации; отбора; повторения; проработки; организации; метапознавательные.

К числу дидактических принципов, затрагиваемых компьютерными технологиями передачи информации и общения, в первую очередь следует отнести принципы: активности; самостоятельности; сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы; мотивации; связи теории с практикой; эффективности.

В качестве основных преимуществ дистанционного обучения на основе компьютерных сетей (по сравнению с обычным заочным образованием) зарубежные специалисты-практики указывают:

• обеспечение удобными средствами для обучения или общения;
• широкие возможности для групповой работы;
• более успешное общение с преподавателем (методистом);
• сокращение времени для ответа преподавателя (методиста);
• свободный доступ учащихся к базам данных, библиотечным каталогам и другим информационным ресурсам;
• удобство при ведении личных дел учащихся;
• возможность быстрого получения и отсылки домашних заданий;
• возможность проходить тестирование в режиме прямого доступа.

Зарубежные исследователи отмечают, что потенциал компьютерного дистанционного обучения (КДО) может быть наиболее удачно использован при изучении курсов, включающих обсуждение, интенсивную умственную активность, решение задач, а также предполагающих коллективную деятельность.

Психология дистанционного обучения

В КДО могут найти применение различные типы общения с использованием технологических возможностей компьютерных сетей:

1. Общение типа "сам с собой" предполагают:

• базы данных прямого доступа;
• научные журналы прямого доступа;
• программные приложения прямого доступа;
• библиотеки программного обеспечения прямого доступа;
• группы по интересам прямого доступа.

2. Общение типа "один с одним" предполагается при:

• контрактном обучении;
• практикумах;
• заочном обучении.

3. Общение типа "один со многими" предполагается на:

Репозиторий ВГУ

• лекциях;
• симпозиумах;
• заседаниях комиссий.

4. Общение типа "многие со многими" предполагается на:

• дебатах, дискуссиях;
• деловых играх;
• ролевых играх;
• изучении конкретных случаев (метод ситуаций);
• группах обсуждения (списках рассылки);
• "мозговом штурме";
• применении метода Дельфи;
• форумах;
• групповых проектах;
• заседаниях комиссий.

Интересным является исследование, проведенное канадскими специалистами в области КДО. Ключевым понятием, исследуемым в данной работе, служит стратегия обучения. Под стратегией обучения понимается совокупность действий, предпринимаемых обучаемым для того, чтобы собрать, осмыслить и возвратить полученную информацию таким образом, что она становится значимым для него знанием. В качестве методики исследования технологий обучения применялось анкетирование учащихся и преподавателей. Возраст обучаемых варьировался в пределах от 35 до 55 лет. Почти все они были учителями, повышающими свою квалификацию. Анкетирование было сфокусировано на обучении в целом, а именно:

• аспекты обучения с помощью сетевых технологий (цели планирования, стратегии и навыки, понимание информации);
• внешние аспекты обучения (требуемое поведение обучаемого и методиста);
• негативные факторы, влияющие на обучение;
• основные черты КДО, его преимущества и недостатки;
• образное представление полученного опыта. Помимо анкет, для получения информации использовались протоколы обучения. Полученные результаты образовали четыре группы:
• требования к процессу обучения;
• особенности КДО;
• преимущества КДО;
• недостатки КДО.

Среди требований к процессу обучения можно выделить требования к навыкам обучения, поведению обучаемых и методиста. Навыки обучения делятся на три группы:

• операционные навыки, т.е. умение работать с программным обеспечением, принимать решения, отфильтровывать нужную информацию, вырабатывать идеи, взаимодействовать с товарищами по группе;
• навыки обработки информации - умение при создании сообщения сфокусировать внимание на главном, справляться с параллельной структурой дискуссии (одновременное обсуждение нескольких тем);
• навыки управления нагрузкой - умение создать персональную методику для просмотра всех сообщений и быстро обрабатывать информацию для того, чтобы не отставать от потока приходящих сообщений.

Выделены основные требования к поведению обучаемых:

• активное участие;
• ответственность;
• поддержка остальных участников;
• краткость и точность при создании сообщений.

От методиста требуются:

• управление дискуссией путем выработки ее структуры, направление дискуссии в нужное русло и в то же время обеспечения определенной ее свободы, снижения отрицательного воздействия нетактичных и не относящихся к делу замечаний участников, и т.п.;
• содействие дискуссии в тех случаях, когда требуется быстрая техническая помощь, чтобы обобщить результаты дискуссии, представить, поприветствовать или поощрить обучаемых.

Репозиторий ВГУ

Среди особенностей КДО назывались его асинхронность, возможность доступа к полному протоколу дискуссии и управление информацией. Асинхронность может быть как положительным, так и отрицательным фактором. Анкетируемые отмечают, что если они по каким-то причинам перестали следить за дискуссией, то в дальнейшем невозможность быстро к ней подключиться дает им чувство дискомфорта. Преимуществами асин-хронности являются:

• временная и пространственная гибкость, т.е. возможность выбора наиболее удобного времени подключения, отсутствие необходимости присутствовать в аудитории;

• возможность лучше подготовить ответ.

Среди недостатков отмечаются:

• необходимость часто подключаться к сети, чтобы быть в курсе дискуссии;

• ощущение перегруженности информацией;

• неприятные ощущения, связанные с невозможностью успеть за ходом дискуссии.

Другой часто упоминаемой чертой КДО является доступность полного протокола дискуссии, хотя, как правило, обучаемые редко обращаются к нему. Преимуществами КДО, по мнению обучаемых, являются:

• удобство в распределении времени;

• возможность поразмыслить над ответом;

• удобство при выполнении различных действий;

• взаимодействие между обучаемыми.

Недостатки КДО могут быть распределены по категориям:

• неудовлетворительное взаимодействие между обучаемыми;

• избыточное количество информации;

• чрезмерное дробление тем дискуссий (фрагментарность);

• проблемы, связанные со временем (недостаток времени, асинхронность и т.д.).

Среди трудностей, связанных с совместной работой, называются отсутствие немедленного отклика или ответ, который не стимулирует дальнейшую дискуссию. Многие воспринимают информацию, поступающую по сети как волну, которая вот-вот их захлестнет. Чрезмерное дробление тем дискуссий и соответственно обилие параллельных телеконференций приводит к тому, что обучаемому трудно следить за ними, трудно выделить для себя наиболее важные. Проблемы, связанные со временем как негативным фактором, включают в себя необходимость быстрой обработки поступающих сообщений и ответа на них. Некоторые анкетируемые выразили желание, чтобы взаимодействие происходило в реальном времени.

Среди когнитивных стратегий выделены усвоение информации, выбор, отсылка сообщений, выражение результатов размышления или новой информации, взаимодействие с другими обучаемыми, организация информации (сохранение, фильтрация, сортировка, установление связей между идеями, нахождение "красных нитей" дискуссии и т.д.).

Если обучаемый утрачивает контроль над процессом обучения, это может привести к проблемам с включенностью. Например, обучаемый начинает "отмалчиваться" или, наоборот, специально пытается привлечь к себе внимание, стать центром дискуссии. Для некоторых телеконференция становиться местом для выражения отрицательных эмоций - гнева, раздражения и т.п. В качестве причин утраты контроля

Репозиторий ВГУ

называются чрезмерная перегруженность информацией; постоянная необходимость принятия решений относительно участия в дискуссии и отслеживания ее хода; отсутствие своевременных и конструктивных откликов участников; чувство оторванности от основного потока дискуссии; боязнь пропустить ценные идеи. По мнению большинства обучаемых и исследователей, основными причинами чрезмерной загруженности являются количество и фрагментарный характер информации, а также необходимость отсылки ответа в жесткие сроки.

Руководитель курса КДО должен структурировать курс, создав совокупность тематических телеконференций и поощряя студентов к отсылке сообщений. Сообщения должны отличаться ясностью и продуманностью. В то же время нельзя запаздывать с отсылкой сообщений, поскольку это создает неудобства для товарищей по группе. Возможно, нужна специальная телеконференция просто для того, чтобы собирать интересные идеи, "выбивающиеся" из основной дискуссии. Полезно также, чтобы а начале курса преподаватель объяснил студентам, какими преимуществами и недостатками обладает КДО, и предложил им в ходе обучения зафиксировать внимание на его особенностях. Проведенное в конце курса обсуждение позволит им поделиться с окружающими своими тревогами и идентифицировать бессознательно используемые стратегии обучения. Рекомендации и замечания обучаемых позволяют разработчикам усовершенствовать курс.

Принципы реализации СДО

Наиболее эффективным направлением использования СДО в высшем образовании является совмещенное использование принципов ДО с общепринятыми элементами очного образования.

В качестве основных особенностей подготовки инженеров можно выделить:

• необходимость овладения большим количеством профессиональных навыков, связанных с различными направлениями деятельности инженера;
• необходимость сильной теоретической подготовки будущего технического специалиста, обеспечивающей в последующем его профессиональный рост и адаптацию к условиям работы в промышленности;
• наличие жесткой взаимосвязи между целым рядом учебных дисциплин и профессиональных навыков (невозможность качественной подготовки без достижения заданного уровня по предыдущим дисциплинам);
• возможность строго (четко) сформулировать профессиональные требования к специалисту как на этапах подготовки, так и в конечном итоге.

В рамках сформулированного принципа использования СДО могут разрабатываться и использоваться курсы для различных предметных областей, однако наибольшую сложность реализации СДО имеют дисциплины и их разделы, связанные с получением профессиональных навыков. В полном объеме данные разделы подготовки не могут быть реализованы на принципах ДО, однако в них могут быть использованы элементы АОС (автоматизированные обучающие системы) тренажно-моделиру-ющего типа, которые могут рассматриваться как специальные модули или элементы курсов СДО.

Реализация принципов адаптивности СДО наиболее перспективна при изучении инженерных дисциплин в силу возможности их формального описания. Использование адаптивных методов для естественнонаучных и гуманитарных дисциплин требует больших затрат и менее эффективно.

Основными проблемами формирования курсов СДО являются:

• создание обучающих модулей, позволяющих формировать учебные курсы СДО, ориентированные на текущие потребности промышленности, рынок труда, региональные потребности;
• разработка стратегии оценивания знаний и профессиональных навыков в СДО, обеспечивающей эффективность и надежность оценки;
• использование накопленных учебных материалов, курсов очного образования и переподготовки в системе СДО;
• создание процедур и механизмов развития созданных курсов СДО в процессе их использования (адаптация к целям и/или переход на качественно более высокий уровень полноты СДО);
• разработка процедуры адаптивного обучения (контекстного), ориентированного на требования (возможности) обучаемого;
• выбор и использование наиболее эффективных способов доставки и обмена информацией в зависимости от целей обучения.

Репозиторий ВГУ

Решение перечисленных проблем при создании курсов СДО возможно в случае наличия концептуальной (описательной) и формальной модели учебного курса СДО, на базе которой могут быть унифицированы основные этапы и принципы создания компонент СДО различных классов.

Наиболее привлекательным подходом к организации учебных курсов СДО является модульный принцип построения.

Учебный курс представляется как совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в различном порядке в зависимости от контекста использования курса, определяемого либо целью обучения, либо особенностями обучения.

Контекст использования курса определяется посредством входной оценки знаний обучаемого, на основе которой может быть предложена различная траектория обучения. Внутренняя структура курса носит в общем случае адаптивный характер, а траектория прохождения курса определяется специальными правилами на уровне модулей обучения.

Обучающий модуль представляет собой информационно-структурно-логическую систему, предназначенную для решения задачи обучения с заданным уровнем и объемом знаний.

Структура обучающего модуля изображена на рис. 6.8. Внутренняя структура модуля определяется используемым набором обучающих элементов (units), представляющих собой элементарные (замкнутые) информационные, контролирующие, обучающие компоненты, объединенные в структуру определяющую порядок их прохождения. Аналогично модулям, элементы должны включать в свой состав процедуры оценивания и правила перехода. Таким образом, модуль также обладает свойством контекстного использования. Информационное содержание элементов, а также способ представления информации и контроля знаний зависят от класса СДО, однако процедуры контроля и правила перехода должны обязательно присутствовать.

Можно сформулировать основные требования к методике построения курсов дистанционного образования:

1) курсы СДО должны строиться по модульному принципу;

2) разработка модулей СДО должна выполняться на основе единой формальной модели;

3) информационные элементы модулей методически должны быть построены на базе использования педагогических приемов, ориентированных на самостоятельное обучение;

4) содержание модуля (элемента) должно включать варианты использования в различных контекстах, учитывающих уровень подготовленности обучаемого и цель использования модуля;

5) в состав каждого модуля должны обязательно входить компоненты, предназначенные для входного и выходного контроля знаний обучаемого;

6) процедуры оценивания также должны обладать контекстными свойствами, т.е. должны быть классифицированы по уровням усвоения материала;

7) элементы, на базе которых строится обучающий модуль, должны также содержать процедуры входного и выходного контроля знаний;

8) процедуры оценки знаний и готовности должны обладать свойством надежности и ориентироваться на базовый стандарт уровня знаний;

9) в состав модулей и элементов курса должны входить наборы экспертных правил, обеспечивающих определение траектории прохождения модуля (курса) в зависимости от значения оценок и контекста.

Для выполняемых работ по созданию элементов СДО можно выделить перечень характерных этапов методических и технических мероприятий (рис. 6.9).

Работы, связанные с выполнением каждого из этапов, можно кратко сформулировать следующим образом:

Репозиторий ВГУ

Этап 1. Определение мотивационных признаков по созданию программ подготовки или переподготовки специалистов на основе технологии ДО.

Этап 2. Создание содержательного наполнения программы подготовки (переподготовки), формулировка целей и требований к результату (внутренний стандарт).

Этап 3. Разработка структурно-логической схемы подготовки с выделением основных модулей и их взаимосвязей.

Этап 4. Детальная разработка модулей подготовки с определением внутренней структуры и содержания; методов изучения (преподавания), характерных для ДО; разработка системы оценивания на уровне элементов и модулей; разработка механизмов адаптации к уровням обучаемых.

Этап 5. Формирование на основе модулей взаимосвязанных или локальных курсов подготовки (переподготовки) с формулировкой требований и методов оценки готовности.

Этап 6. Реализация модулей курса с учетом выбранного варианта ДО (технологические решения и варианты реализации) от "бумажной" технологии до полной автоматизации.

Этап 7. Сборка курса и его апробация на уровне (базе) очного процесса подготовки.

Этап 8. Создание механизма и процедур ведения курса ДО (т.е. модификации и адаптации в соответствии с потребностями подготовки и целями).

Этап 9. Внедрение курса (программы) подготовки ДО в систему подготовки специалистов на заданном уровне.

Особенностью предлагаемого подхода к порядку создания курса ДО является включение этапа апробации курса на базе очного образования. Это всегда возможно в случае существования модульных элементов обучения в учебном заведении и существования локальной автоматизированной системы подготовки. Используя этот этап, можно наиболее эффективно выявить ошибки методического и технологического характера.

Построение программ дистанционного обучения, включающих в свой состав комплексы взаимосвязанных курсов ДО и ориентированных на достижение заданного качества подготовки в рамках образовательных стандартов или специальных требований, предполагает реализацию определенного набора организационных и методических мероприятий. На рис. 6.10 отражены основные этапы построения учебного процесса с использованием СДО.

Глава 7. ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ЛЕКЦИОННЫХ КУРСОВ

7.1. Письменный текст как средство организации и передачи информации

С тех пор, как мы научились грамоте, мы ежедневно имеем дело с письменными текстами разного рода. Смысл слова "текст" ясен каждому, но далеко не каждый знает, что у слов "текст" и "текстиль" один корень, ибо они оба восходят к латинскому "textum", что буквально переводится как "сотканное". Следовательно, текст имеет внутреннюю организацию, он соткан из слов, объединенных смыслом. Это знаковый ряд, и в широком смысле текстом можно назвать семиотически организованную последовательность знаков. В Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова текст определяется как "всякая запечатленная в письменности или памяти речь, написанные или сказанные кем-нибудь слова, которые можно воспроизвести в том же виде". Эти определения помогают нам полнее постигнуть суть текста как знакового ряда, состоящего из элементов, связанных друг с другом определенным смыслом, и несущего информацию, которая имеет свойства запоминаться и осмысливаться. Текст - категория не только лингвистическая, но и психологическая. Он имеет заданные свойства, от которых зависит психология его восприятия. Тексты бывают художественные, религиозные, научные, учебные, нормативные, рекламные... (перечень можно было бы продолжить). Каждый имеет своего читателя и воспринимается по-разному. Текст может быть

Репозиторий ВГУ

эмоционально окрашен и сух, точен. В одних случаях музыкальность текста превалирует над содержанием, в других главный стержень составляет смысл, информация.

Так, в художественных текстах и особенно поэзии собственно информативность как бы отходит на второй план, а на первый выступает эмоционально-образный строй, рассчитанный на ответную реакцию читателя или слушателя. Вспомните знаменитое: "Порой опять гармонией упьюсь, над вымыслом слезами обольюсь" А. С. Пушкина.

Религиозные тексты направлены на создание определенного духовного настроя, подкрепленного верой. В них равное значение придается емкости содержания и музыкальности формы. Квинтэссенцией такого текста являются молитвы, где каждое слово афористично и напевно. Почти все молитвы превращаются в песнопения, наделенные глубочайшим смыслом. Так "Символ веры" вмещает в себя все постулаты христианства, хотя молитва не столь уж велика по объему.

Рекламные тексты рассчитаны на потенциальных покупателей, давят на их подсознание. Как правило, они краткие, броские, в них, как в никаких других, присутствует повелительное наклонение, побуждающее потребителя приобрести рекламируемую продукцию.

Нормативные тексты отличаются обилием безличной или неопределенно-личной формы глагола (следует, нужно, не нужно, можно, нельзя), а главное - вербальный текст не допускает разночтений (предельная конкретность смыслов и действий). Их структура емкая, плотная, тексты отличаются краткостью, сжатостью, ничего лишнего.

Научно-популярный текст сочетает в себе информативность с занимательностью. Он должен заинтересовать читателей, имеющих лишь общие представления о сути того, что излагается в тексте, пробудить в них желание узнать больше, а для этого - быть доступным для их восприятия.

Научный текст рассчитан на профессионально компетентного человека, деятеля данной области науки, скажем, на коллег. Такой текст изобилует множеством терминов, формул, ему свойствен научный стиль. Главное в нем - наличие научной информации, зачастую качественно новой. Поскольку научный текст предназначается для посвященных и не выполняет обучающей функции, в нем ярче проявляются авторские стилевые особенности. Этот текст может быть даже трудным для восприятия, что ни в коей мере не умаляет его научной ценности, но может обречь его на неуспех. Так в свое время не была понята знаменитая "теорема Франсуа Виета" из-за трудности ее стиля.

Научно-учебный текст. Функции научно-учебного текста, во-первых, - передача научной информации в сжатом и систематизированном виде, доказательство ее профессиональной полезности и практической ценности для обучаемых и, во-вторых, активизация их логического мышления.

В соответствии с назначением текста в языке сложилось пять стилей изложения мысли: разговорно-обиходный, официально-деловой, художественно-литературный, публицистический и научный. Каждый из них имеет свои особенности. Как отмечал В. Г. Белинский, "философ говорит силлогизмами, поэт - образами и картинами". Научный стиль, представляющий лингвистические параметры научного текста, должен обладать теми же свойствами, что и само научное исследование: логика, доказательность, точность определений и формулировок, отсутствие разночтения, эмоциональной окрашенности. Он характеризуется обилием научных и технических терминов, допускает повтор слов в узком контексте. В научном тексте часто употребляется авторское "мы" или опускается личное местоимение, что способствует объективизации научной информации, кроме того, ему свойственно употребление страдательного залога. Все это в полной мере касается и стиля научно-учебного текста, каким является лекция. К важным критериям оценки качества лекции можно также отнести точность и ясность языка, обеспечивающие адекватность смысла текста для автора и слушателей и соответственно его понимание.

Но описанные выше стилевые параметры письменного текста лекции представляют лишь вспомогательное средство организации и передачи информации. Текст обладает рядом присущих ему структурных свойств со своей иерархией.

Прежде всего текст имеет дескриптивную структуру, он потому и текст, а не набор слов, что создан для описания факта, явления, понятия, свойства, действия и т.п., т.е. каждый текст, описывая что-то, дает нам информацию, и части этой информации связаны друг с другом единой логикой, единым смыслом. Итак, свойством текста выступают его дескриптивность, т.е. описательная структура; информативность, т.е. информационная структура; логичность, т.е. логическая структура. Эти структуры подкрепляются в тексте иллюстративностью, как вербальной, так и графической. Вербальная иллюстративность в большей мере свойственна художественной литературе (портретные характеристики персонажей, описания интерьеров и

Репозиторий ВГУ

т.д.), буквальная иллюстративность присуща как художественному (книжные иллюстрации), так и научному, и научно-учебному тексту (рисунки, схемы, графики).

Любой текст имеет контекст, т.е. текстовое окружение, и мыслится в зависимости от такового, равно как и слово, имеющее много смыслов в словаре и конкретный - в контексте. Раздел осмысливается в контексте лекции, лекция - в контексте модуля или части курса, модуль - в контексте курса.

Существует еще одна связанная с текстом лингвистическая характеристика - подтекст, т.е. скрытый вторичный смысл текста. Но эта характеристика присуща литературному тексту. Подтекст существует в притче, в басне, написанной эзоповым языком; он восходит к античности и во все времена представлял и представляет средство сказать тайно о том, о чем нельзя сказать открыто в данном социально-историческом контексте. Кроме того, подтекст - информация к размышлению, средство заставить читателя глубже осмыслить прочитанный текст. В тексте могут существовать два подтекста. Подтекст - один из излюбленных приемов в современной зарубежной прозе. Так, например, роман "Чума" французского лауреата Нобелевской премии А. Камю имеет текст - хронику чумной эпидемии в алжирском городе Оране, подтекст - борьбу французского Сопротивления и глубинный философский подтекст - вечную борьбу Добра и Зла. Научный и учебно-научный тексты исключают разночтения и подтекста не имеют.

Текст как носитель информации в своей структуре содержит информативные единицы. Выделяя их в тексте, согласно их значимости для читателя в плане раскрытия основного содержания текста, мы можем представить структуру текста следующим образом:

• основная мысль текста, формирующая новое понятие о предмете высказывания;
• основные темы текста, отражающие основные положения, изложенные в тексте;
• основные факты текста, разъясняющие и иллюстрирующие основные положения текста;
• детали и подробности текста.

Приведенные четыре уровня осмысления отражают иерархию логико-рефлексивных уровней восприятия текстовой информации. Вначале постигается общий смысл, а затем детали и частности.

При формировании знаний и умений процесс рефлексии может происходить в обратном порядке от простого-к сложному, осуществляется свободно на всех уровнях и в том и в другом направлениях, формируются системные знания. Культура работы с текстом необходима каждому, кто занимается умственным трудом. Это неотъемлемая часть педагогического мастерства, инструментарий ученого и аспиранта, ее нужно привить студентам. Целесообразно объединить усилия педагогов общеинженерных, гуманитарных и специальных кафедр. Большую помощь в этом плане могут оказать преподаватели кафедр иностранных языков, обучающих студентов поисковому чтению. Поисковое чтение - вид чтения для извлечения нужной информации - самый распространенный вид работы с научной и учебной литературой. Исходя из предполагаемого использования информации, извлекаемой в процессе поискового чтения и вытекающей из этого установки на степень полноты и точности осмысления, возможно ограничить глубину понимания текста элементами 4-го порядка (детали и подробности текста). Такая схема позволяет ясно представить потенциальную программу его основной мысли и в достаточной мере оценивать адекватность осмысления текста при поисковом чтении. Для формирования навыков ориентировки в тексте рекомендуются следующие учебно-тренировочные действия:

• сжатие информации отдельных текстовых элементов;
• выделение основных теоретических положений;
• вычленение несущественной, фоновой информации;
• определение основной идеи текста;
• изложение содержания в собственной интерпретации;
• составление аннотации, реферата, конспекта. Информация о структуре текста передается полиграфическими средствами: абзацы, интервалы, шрифты. Компьютерный набор расширяет эти возможности. Эти элементарные знания формируют навыки быстрого реструктурирования текста до нужного в конкретной ситуации объема и навыки импровизации, основанной на лингвистических закономерностях.

Каждый текст выполняет культурологическую функцию. В процессе усвоения информации происходит расширение кругозора, общей эрудиции, культуры мышления, формируется ассоциативное мышление, повышается уровень рефлексии. Когда о человеке говорят, что он энциклопедически образован, это предполагает начитанность, компетентность во всех областях знания, высокий уровень его рефлексивных способностей, сформированность умений быстро извлечь в нужный момент нужную информацию.

Репозиторий ВГУ

Интеграция перечисленных функций и свойств текста помогает управлять информацией, извлекать из нее максимум пользы в сжатые сроки, организовывать ее по-новому в соответствии с конкретными целями.

7.2. Проектирование описательного учебного текста лекции

Приступая к педагогическому проектированию дисциплины и ее теоретической лекционной части, т.е. курса лекций, преподаватель прежде всего отбирает из соответствующей науки (физики, математики, гуманитарных, отраслевых наук) ту необходимую и достаточную информацию, без которой чтение курса невозможно, - так называемый базис дисциплины. Затем пишет тематический план лекций в логической последовательности. Далее составляется рабочая программа в соответствии с требуемыми профессиональными умениями и навыками, которые необходимо сформировать у студентов в процессе изучения дисциплины, в ней планируются и практическая часть курса (формы, содержание) и формы контроля. Курс разбивается на модули. Каждый модуль может содержать 1-2 лекции и 2-3 практических занятия. Число лекций и практических занятий может быть произвольным и зависит от специфики предмета, но каждый модуль заканчивается одной из форм контроля. Внутри модуля как такового различают познавательный модуль, т.е. лекционную часть, и профессиональный модуль, т.е. практическую часть. Мы уже упоминали об этом в разделе о рейтинговой форме контроля. Нас в данном контексте интересует познавательный модуль как часть лекционного курса, конкретный раздел, содержащий логически законченную часть учебной информации. Готовить лекционный материал целесообразно для полного модуля. Подготовив текст для лекций одного модуля, можно переходить к следующему.

Говоря о лекционном тексте, мы будем иметь в виду типовую информационную лекцию, независимо от того, планируется модульное обучение по данной дисциплине или нет. В основу методологии проектирования лекционного курса в виде текста лекций положены принципы системности, информативности, наглядности и понятности.

Учебный текст строится на основе реферативно переработанных научных текстов, системно изложенных. Лекция представляет собой звено единой замкнутой системы, состоящей из модулей. Целое и его части связаны между собой так, что не могут существовать друг без друга - система распадется, перестанет быть таковой. Системные связи суть структурно-логические связи элементов системы в их взаимодействии и взаимообусловленности. В тексте каждой лекции существуют внутренние системные связи между ее разделами, представляющими дидактические блоки. В каждом блоке заключено несколько дидактических единиц (явление, закон, факт и т.д.), которые в свою очередь могут быть расчленены на графы, степень сложности которых зависит от уровня понимания и трудности материала. Через графы (наименьшие единицы информации) реализуется принцип понятности.

Как реализуется в работе над текстом лекции принцип информативности? Существует определенная методика проектирования учебно-описательного текста. Прежде всего задается язык описания. Преподаватель разрабатывает вербальный текст лекции, проектирует графический текст, число и виды формул. Он четко должен спланировать, где, когда, сколько, какие формулы, схемы и графики следует предъявить аудитории в подтверждение и доказательство вербальной информации.

В разделе 4 главы 6 "Интенсификация обучения и проблемное обучение" изложены педагогические приемы, способствующие повышению информативности лекции за счет содержания (отбор, структурирование информации и др.). При проектировании текста лекции можно использовать дедуктивный либо индуктивный методы изложения. Практика показывает, что чаще преподаватели используют дедуктивный метод (от общего к частному). Индуктивный метод может применяться в проблемной лекции. Дедуктивно излагаемый описательный текст строится по типовой схеме:

• описание параметров и функций объекта;
• расчленение объекта на существенные части-блоки;
• описание их функционирования;
• описание деталей блока и их назначения.

Особое внимание следует уделять выводам в конце раздела и итоговым выводам в конце лекции. В текст следует включить контрольные вопросы к узловым моментам лекции, дидактическим блокам и единицам,

Репозиторий БГУ

предлагаемым студентам для активного усвоения. Вопросы могут иметь проблемный характер, могут иметь вид теста, предполагающего выбор правильного ответа, или ответы типа "да-нет".

Принцип наглядности реализуется в процессе чтения лекции, однако лектор при проектировании текста должен запланировать все средства визуализации информации, будь то ТСО (слайды, "Лектор"), схемы, плакаты, планшеты, раздаточный иллюстративный материал или вербальные средства (примеры, аналогии, сравнения и т.п.), их форму, количество, очередность демонстрации. Следует также решить заранее, когда применять ТСО, требующие зашторивания аудитории, так как недостаток освещения затрудняет конспектирование.

Использование аппарата "Лектор" позволяет без зашторивания проецировать на экран выполненные на фолиях блок-схемы, демонстрирующие системные связи между отдельными блоками информации, что способствует ее целостному восприятию и формированию системных знаний.

Лингвистические параметры лекции можно свести к следующим главным требованиям: текст лекции должен быть предельно насыщен смыслом, не допускать разночтений. Все незнакомые слова и термины нужно объяснять аудитории. Не следует перенасыщать его терминологией и иностранными словами, "наукообразность" языка затрудняет смысл сказанного, вынуждает слушателей вначале расшифровывать информацию, чтобы понять ее. Текст лекции должен быть логичен, ясен и прост и вербальными средствами реализовывать дидактические принципы системности, информативности, иллюстративности, понятности. Следует помнить о том, что учебная лекция - это канва, опорный материал, с которым обучаемый может творчески работать. Лекционный курс представляет тот минимум спрессованной и систематизированной информации, которая дополняется практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

Написанный и отредактированный текст лекции желательно отпечатать в компьютерном варианте и хранить в специальных папках типа альбомов для фотоснимков, где каждый лист заключен в двойную пленку, предотвращающую его преждевременный износ и утрату. Такой конспект может служить примером для подражания и воспитывать у студентов дизайнерскую культуру.

7.3. Методические аспекты изложения лекционного текста

Несмотря на то, что методика чтения лекций излагалась авторами в главе 5.1, авторы взяли на себя смелость вернуться к проблеме устного изложения лекции как речевой трансформации письменного текста. От того, как лектор "начитает" текст своей лекции, зависит достижение им дидактических целей. Существуют психологические особенности восприятия устной речи. Лектор должен так излагать материал, чтобы слушатели:

1) понимали информацию;
2) она вызывала бы у них интерес;
3) чтобы они успевали законспектировать воспринятую на слух или визуально информацию - и не механически, а осмысленно;
4) чтобы имели возможность кратковременной разрядки во время "пиков внимания".

Лекция может быть хорошо написана и плохо прочитана, будучи организованной в письменный текст, научно-учебная информация должна быть трансформирована в устную речь так, чтобы она в полном объеме была воспринята и усвоена аудиторией. И здесь на первый план выступают речевая культура, ораторское и педагогическое мастерство лектора. Данные анкетирования, опубликованные в журнале "Высшее образование в России" (1993. № 4. С. 79), показывают, что пик мастерства вузовского лектора приходится на возрастную группу преподавателей 50-60 лет. Сказываются стаж преподавательской работы, общения, профессионализм и социокультурный опыт лекторов, знание ими психологии студентов и технологии педагогического процесса.

Лекторское мастерство предполагает умение пользоваться текстом лекции. Знание текста и сценария лекции необходимо для ее успешной интерпретации и одновременного управления работой студентов. Текст

Репозиторий БГУ

регламентирует речевую деятельность преподавателя, не позволяет ему увлекаться, забыв о лимите времени. Необходимо воспитывать в себе умение не только аннотирования, реферирования и конспектирования, но "свертывания" устного изложения без ущерба его информативности, если этого требуют обстоятельства.

Устная речь несколько отличается от письменного текста элементами разговорного стиля, эмоциональностью, импровизацией, "лирическими отступлениями" во время пиков внимания. Лектору необходимо умение управлять процессом конспектирования. Студенты, особенно младшекурсники, не умеют писать конспект. Они зачастую просят лектора диктовать им. Их следует учить умению извлекать информацию из устной речи и перерабатывать ее в конспект: вычленять главное, опускать второстепенное, применять аббревиатуры, сокращения, схемы, графически выделять формулировки, законы, понятия, определения и т.п. (цветные фломастеры, абзацы, подчеркивания).

Полезно в ходе лекции подавать реплики типа: "Это следует записать буквально"; "Сейчас можно просто послушать". Повторами и более медленным темпом можно выделять дидактические единицы, следить за их фиксацией. Полезно время от времени пройти по аудитории и проследить, все ли студенты пишут конспекты, успевают ли за темпом речи лектора.

На лекционном занятии происходит двойная трансформация информации: текст лекции о речь лектора о текст студенческих конспектов. В этой связи полезно проверить выборочно несколько конспектов, сравнив их друг с другом, с авторским текстом лекции, установив степень адекватности учебной информации.

Если ключевая информация, содержащаяся в авторском и студенческом вариантах текста совпадает, значит, педагогическая цель лекции достигнута.

7.4. Психологические особенности деятельности преподавателя при подготовке и чтении лекции

Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивами, способами, функционированием познавательных процессов, напряжением сил и т.д.

Цели лекции - это ее представляемые результаты, т.е. то, чего хочет достигнуть преподаватель: чему научить, что воспитать, дать больше нового материала, поставить ряд проблем или наметить ориентиры для самостоятельного его изучения студентами. Определение цели лекции зависит от ее вида: одно дело установочная лекция для заочников, совсем иное - обзорная лекция для выпускников или лекция по отдельной научной проблеме. Своеобразной по своим целям является вводная лекция: в ней студенты знакомятся с программой, порядком изучения предмета, основной литературой и т.д.

Мотивы подготовки и чтения лекции преподавателем - это побудители его активности, придающие тот или иной смысл его действиям. Такими мотивами могут быть: чувство ответственности за качество лекции, стремление добросовестно выполнить свои обязанности, интерес преподавателя к предмету, процессу объяснения и передаче знаний, желание помочь студентам овладеть сложным материалом и т.д. Встречаются и другого рода мотивы: блеснуть своей эрудицией, результатами своих исследований, сообщить, "что и где произошло" (обозреть, но не раскрыть тему).

Немало значат мотивы, постоянно действующие (чувство долга, чувство ответственности и др.) и ситуативные (ясное понимание задач очередной лекции, необходимость тщательной подготовки к ней и др.).

Способы подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения ее целей с конкретными условиями и задачами деятельности преподавателя (кому и какая лекция читается, желаемое содержание, учебные и воспитательные результаты и т.д.).

Подготовка и особенно чтение лекций - это сложная деятельность преподавателя, требующая большого напряжения всех его сил и мастерства. Великий русский педагог Ушинский писал, что искусство классного

Репозиторий ВГУ

рассказа встречается в преподавателе не часто, - не потому, что это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа.

Преподаватель, готовясь к лекции, определяет ее место в курсе, связь с темами смежных дисциплин, составляет ее план, отбирает материал, пишет текст, вырабатывает модель своего выступления. При этом преподаватель решает, какие вопросы он будет освещать более обстоятельно, какие он предоставит студентам изучать самостоятельно, а какие рассмотрит на семинарском занятии.

Большинство преподавателей считают целесообразным писать полные тексты лекций, отрабатывать последовательность и стиль изложения, его логику, доказательства, факты и выводы. К каждой лекции, даже имея полный ее текст и уже прочитав ее, нужно готовиться снова, мысленно ее исполнить, обновить, улучшить, привлечь новый материал.

Если преподаватель из года в год накапливает факты по своему курсу, систематически разрабатывает его проблематику, подготовка очередной лекции становится творческим процессом, доставляющим удовлетворение.

Преподаватель обдумывает и вырабатывает установки, способы, как, делая вступление, заинтересовать, настроить аудиторию на слушание лекции, как доказательно и глубоко изложить основную ее часть и логически завершить лекцию, сделать заключение. Мысленно готовясь к лекции и настраивая себя на творческое ее чтение, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможное поведение и отношение. Как бы ни был опытен преподаватель, ему нельзя быть беспечным, несамокритичным, он должен всегда помнить об условиях коллективного внимания слушателей.

Внимание студентов в процессе восприятия лекции является преимущественно интеллектуальным. Отличительная особенность интеллектуального внимания - его познавательная направленность, основу которой составляет единство мышления и сосредоточения.

Большое значение придается выработке у студентов устойчивой привычки входить в состояние коллективного сосредоточения на предмете лекции обязательно с первого же учебного занятия.

Всякая неадекватная форма речи, неоправданно затянутые паузы - все это влечет за собой ослабление интеллектуальной готовности студентов к началу работы ва лекции.

Практика преподавания свидетельствует, что лучше отработать текст лекции, завершить ее подготовку за несколько дней до выступления. В это время мышление на осознанном и неосознанном уровне продолжит работу, усилится самокритичность, возникнут уточнения, добавления к тексту.

При чтении лекции преподаватель создает проблемные ситуации, пробуждает у обучаемых познавательный интерес и желание найти способы для их разрешения. Ведущими здесь являются мотивы интеллектуального поиска, нахождения решения той или иной возникшей задачи.

Преподавателю не следует переполнять лекцию эмоциями. Усиление аргументации, обоснование положений, убеждение должны идти по двум направлениям: рациональному и эмоциональному. Иной раз эмоциональными приемами, нажимом на голос преподаватель надеется преодолеть "информационную пустоту", научную и логическую несостоятельность выдвигаемых положений, недостаток своей подготовленности. Однако доказано, что положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный дезорганизующий эффект при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения.

Ни деланное спокойствие, ни ложный пафос не могут дать положительных результатов, для этого нужны высокая культура, эрудиция, интеллигентность.

Оптимальной деятельность преподавателя во время чтения лекции будет тогда, когда он учитывает психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов студентов. Лекция по содержанию, структуре и форме изложения должна способствовать восприятию и пониманию ее основных положений, развивать интерес к научной дисциплине, направлять самостоятельную работу студентов, удовлетворять и формировать их познавательные потребности.

Многообразие в построении и методике чтения лекций определяется не только особенностями научной дисциплины, но и профилем вуза, факультета, кафедры. Лекции по гуманитарным наукам всегда будут отличаться от лекций по естественно-математическим наукам, несмотря на то, что в тех и других

Репозиторий ВГУ

соблюдаются одни и те же дидактические принципы. На одном и том же факультете, по одной и той же научной дисциплине лекции методически различаются в зависимости от того, читаются ли они для студентов младших или старших курсов, для студентов дневного или заочного отделения. Во всех этих случаях приходится учитывать особенности студенческой аудитории.

Восприятие лекций студентами младших и старших курсов не одинаково, и это обстоятельство всегда учитывают опытные лекторы. Особенно трудно усваивать лекционный материал первокурсникам. Вчерашний школьник, перешагнувший порог вуза, оказывается в непривычных условиях. Новой для него прежде 10* всего является лекция, которая читается два часа с небольшим перерывом. Речь лектора - монологическая; в лекции содержатся новые термины, ставятся сложные теоретические и дискуссионные вопросы, заставляющие студента-первокурсника размышлять.

Лекцию надо записывать, а это очень трудное дело для первокурсников. В средней школе они записывали сравнительно мало и очень часто под диктовку учителя. Не имея опыта, студенты первых курсов пытаются записывать дословно все, допуская массу пропусков и искажений. Однако главная беда первокурсников состоит в неумении выделить в лекции главное, отличить второстепенное.

Не отступая в принципе от существа вузовского преподавания, в методике чтения лекций необходимо учитывать особенности первого курса. Здесь при чтении лекций нельзя игнорировать те навыки, которые приобретены учащимися в средней школе. Путем ряда приемов лектор может облегчить первокурсникам восприятие и усвоение лекционного материала:

1. Для раскрытия сложных теоретических положений следует приводить наиболее интересные факты, простые и яркие примеры.

2. При любой возможности необходимо показывать связь излагаемого научного материала с практикой, значение приобретаемых знаний в будущей практической деятельности по избранной специальности.

3. Максимально использовать в процессе чтения лекций наглядные пособия и технические средства обучения.

4. Темп лекции должен быть несколько замедленным; важнейшие положения необходимо повторить, специальные термины объяснить и правильно записать. В то же время лектор не может снижать темп изложения до диктовки.

5. Очень важно увязать содержание лекции с последующими за ней лабораторными и практическими занятиями.

6. В процессе чтения лекции рекомендуется ориентировать студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, тем самым направляя на самостоятельную работу.

7. Весьма эффективной является комбинация монологического и эвристического методов изложения лекционного материала.

Разумеется, лектор постепенно усложняет свои лекции по содержанию и по форме, подготавливая первокурсников к трудностям, неизбежным при глубоком изучении науки.

Учитывая особенности студенческой аудитории на первом курсе, лектор не имеет права поддаться искушению упростить свой предмет настолько, чтобы подойти к грани, за которой начинается "вульгаризаторство". Требование научности остается незыблемым для всех лекций независимо от того, на каком курсе они читаются.

Иное дело - чтение лекций на старших курсах, начиная с третьего. Студенты этих курсов уже приобрели достаточный опыт восприятия и конспектирования лекций. Они прослушали ряд общих курсов у разных по характеру лекторов, изучили немало литературы и выработали отношение к ней. Естественно, что студенты старших курсов предъявляют к лекциям более высокие требования, и это надо обязательно учитывать.

Лекция на старших курсах отличается большей широтой и глубиной охвата научных проблем. Лекционное изложение здесь носит проблемный характер, исключающий упрощение и популяризаторский подход в освещении научных вопросов.

Чтение лекций для студентов-заочников имеет свою специфику и требует от лектора высокой квалификации и достаточного педагогического опыта. Лекционный курс на заочном отделении в объеме сокращен, но он

Репозиторий ВГУ

не может в силу этого механически уменьшаться или облегчаться. Он должен носить установочный или обзорный характер по своему содержанию и иметь свою методику.

Профессор или доцент, читающий лекции студентам-заочникам, должен ставить перед собой следующие цели:

1. Дать общее представление о проблематике научной дисциплины.

2. Концентрировать главное внимание не на фактологии, а на методологии изучаемого предмета.

3. На основе анализа узловых проблем дать цельное представление о закономерностях развития науки в области изучаемой дисциплины.

4. Дать указания по основной методологической и специальной литературе, учебникам и учебным пособиям.

5. Направить самостоятельную работу студентов-заочников путем методических советов и рекомендаций.

Читать лекции заочникам сложно и трудно. Поэтому было бы ошибкой поручать чтение лекций начинающим и малоопытным преподавателям.

Выявление закономерностей психологической теории обучения в высшей школе, таким образом, тесно связано с рассмотрением особенностей психологии студенческого возраста (в среднем 17-23 года).

Лекция - ответственное публичное выступление, произносимое, как правило, в форме монолога. Лектору перед аудиторией приходится говорить "набело", без всяких вариантов, без исправлений. При чтении лекции невозможно "зачеркнуть" речевые ошибки, что легко сделать за письменным столом. Все это требует от лектора при подготовке лекции серьезной работы над языком н стилем изложения.

Простота и легкость изложения являются главным достоинством лекции в высшей школе. Путаное и неясное изложение имеет две причины: 1) недостаточно глубокое понимание лектором вопроса, о котором он говорит; 2) неумение лектора просто изложить слушателям понимаемую им мысль. В конечном итоге обе эти причины устраняются в результате упорной подготовительной работы лектора над содержанием и формой лекции.

С простотой и ясностью лекции тесно связана краткость изложения. Язык науки краток. В академической лекции надо многое сказать, но нельзя много говорить. Длинная водянистая речь лектора скучна и утомительна. К сожалению, в вузах встречаются и говорливые лекторы, которые пространно и многословно говорят о простых вещах, повторяют и разъясняют то, что само собою ясно.

Чтение лекции, как и всякое преподавание, не должно вестись шаблонно, по раз и навсегда сложившемуся стереотипу. Форма лекции может зависеть от ряда условий и прежде всего от характера темы и содержания материала. Шаблон в лекции создается в том случае, когда лектор излагает содержание готовыми книжными фразами.

Лекция - своеобразный жанр научного стиля со специфическими признаками: своей терминологией, фразеологией и этикетом, принятым в научной среде. Но лекция в то же время является жанром ораторской речи, отличным от книжного стиля. Живая устная речь лектора не может точно совпадать с письменной.

В академической лекции, излагающей ту или иную науку, раскрываются методы и термины, знание которых совершенно необходимо для студентов. Однако лектор не должен злоупотреблять научной терминологией.

Язык науки не имеет ничего общего с "наукообразным" языком. Нельзя забывать о том, какое тягостное впечатление производит на студентов обилие в лекции специальных терминов. Следует продуманно и экономно пользоваться терминологией. В процессе подготовки лекции надо определить, какие новые термины будут введены и разъяснены.

Лектору не следует увлекаться употреблением иностранных слов, когда они могут быть заменены русскими. Иностранные слова, вводимые в изложение без толка и нарочито, засоряют лекцию. Нельзя забывать, что неправильное произношение иностранных слов и незнание их точного значения считается самой курьезной ошибкой лектора.

Репозиторий ВГУ

Лектор должен заботиться не только о том, что сказать, но и как сказать. К его речевой культуре предъявляются высокие требования. Лектора слушают десятки, иногда сотни студентов, которые воспринимают не только содержание лекции, но и язык. Правильный литературный язык лектора способствует обогащению и развитию речи студентов. Небрежность и неряшливость в речи лектора снижают качество лекции.

Важнейшими качествами хорошей лекции являются выразительность и образность, облегчающие студентам восприятие материала.

Соответственно типологии И. П. Павлова можно определить три основных стиля лекционного преподавания. Лекторы мыслительного стиля при чтении сосредоточивают внимание на содержание, заботятся о максимальной научности изложения. Они не придают большого значения внешней форме лекции. Лекторы художественного стиля в своих лекциях делают упор на изображение целостной картины излагаемого. Лекторы такого стиля обладают ярким образным словом.

Лекционный стиль среднего типа объединяет основные черты мыслительного и художественного стиля. Он соединяет в себе богатство содержания, прекрасную композицию лекции и выразительную речь.

Павловская типология людей умственного труда имеет ориентировочный характер. Поэтому было бы ошибкой механически делить всех научных работников на три типа, а лекторов соответственно на принадлежащих к трем стилевым группам. Еще хуже, когда лектор сам себя отнесет к какому-нибудь стилю. Но павловская типология лишний раз убеждает нас в том, что в каждой лекции проявляется личность лектора, и это обстоятельство надо учитывать.

Важно все: и содержание, и интонация, и манера изложения, и жесты, и мимика. Необходимо помнить, что почти половина информации передается через интонацию. Одни и те же слова, сказанные по-разному, могут привести к противоположным результатам. Говорить следует достаточно громко, ясно, отчетливо, выразительно и просто, чтобы обеспечить доходчивость, не монотонно, но и не усыпляющими "волнами" (то выше, то ниже). Эмоциональность выступления должна соответствовать содержанию и учитывать ситуацию. Не нужно стремиться к громкости за счет голосовых связок, необходимо научиться использовать резонаторы: полость рта, носоглотку, лобные пазухи, грудную клетку.

Необходимо научиться правильно дышать для регулировки дыхания в процессе выступления. Неподготовленный человек страдает от острого кислородного голодания; у него раздуваются вены, краснеет лицо, выступает пот, учащаются дыхание и пульс. Чтобы избежать подобного, необходимо работать над постановкой голоса и дыхания, научиться без ненужных пауз, незаметно между звуками делать вдохи.

Максимальная эффективность достигается при гармонии мысли и слова, обеспечивающей логическую перспективу речи и ясность в сочетании с простотой изложения. Чем суше и абстрактнее изложение, ниже его эмоциональность, тем слабее восприятие выступления. Но эмоциональность не ограничивается внешними проявлениями, важны сила и убежденность, которые могут быть подкреплены только внутренней потребностью высказаться, вызванной деловой необходимостью. Недопустимы поучения и нравоучения, но нельзя и льстить аудитории.

Говорящий должен принимать во внимание людей, которые будут составлять его аудиторию. Представление об образовании, профессии, возрасте аудитории - это лишь начальные сведения. Они могут помочь сделать из слушателей заинтересованных собеседников. Люди любят, когда к ним обращаются лично, как к партнерам в разговоре. Непринужденность позы, умение смотреть аудитории в глаза, гибкость и задушевность интонации, шутка и многое другое помогут создать ощущение равновесия и комфорта, вызовут доверие слушающих. Внимание, несомненно, должно поддерживаться на протяжении всей речи, но завоевать его мы обязаны с самого начала (табл. 7.1). Методы, наиболее часто используемые ораторами для окончания речи:

1. Вызов или обращение.

2. Вывод.

3. Цитата.

4. Иллюстрация.

Репозиторий ВГУ

5. Побуждающий стимул.

6. Личное намерение.

Старайтесь выглядеть опрятно и изящно. Это повышает самоуважение, укрепляет уверенность в себе и вызывает уважение слушателей. Улыбайтесь и старайтесь вызвать положительную реакцию.

Зрители видят больше, чем слышат, и доверяют глазам больше, чем ушам. Глаза быстрее замечают любую диспропорцию между позой оратора и тем, что он говорит. Через визуальное восприятие аудитория получает первое впечатление об ораторе - его искренности, доброжелательности, энергичности. Многократное незначительное пожатие плечами или экспрессивное движение рукой обнаруживает больше, чем сотни слов. Естественность позы поможет аудитории больше внимания уделять тому, что оратор говорит, а не тому, как он выглядит. Простое правило: не только имейте, что сказать, но и желайте сказать это. Искренность речевого намерения поможет вам добиться физической выразительности, избежать сутулости, застывшей позы или манерных движений.

Внимательно слушающие люди обычно сидят на краешках стульев, пожирая вас глазами. Слушатели, внимание которых не захвачено выступающим, обычно зевают, смотрят в окна, ерзают на местах. Контролируя поведение слушателей, вы можете определить, какая корректировка, какие дополнения и изменения нужно сделать, что следует изъять из текста вашего выступления. В процессе приобретения практического опыта вы сможете с большей пользой для себя использовать информацию, полученную вами в процессе визуального взаимодействия с аудиторией.

А. Монро приводит следующие типы ораторов, чья речевая манера далека от совершенства:

• актерствующий краснобай, говорящий больше для демонстрации собственной персоны, чем для общения;

• прорицатель (оракул), демонстрирующий, что знает все и также больше заботящийся об аплодисментах, чем о понимании;

• отшельник, игнорирующий аудиторию;

• виноватый оратор, стыдящийся того, что он говорит;

• болтун, подавляющий аудиторию словесным потоком. Естественность и непринужденность выступления, размышление и выбор, рождение слова "на глазах аудитории" очень важны. Не помеха ли этому столь тщательная подготовка, о которой говорилось выше? Ответ всегда однозначен: чем основательнее подготовка оратора к выступлению, тем живей и непосредственней будет осуществляться им акт творения речи. Не следует, предупреждают все речеведы в один голос, выучивать заранее текст выступления. Это чаще всего выливается в неестественное, негибкое изложение. Оратор имеет склонность к поспешности, произносит слова, не обдумывая их значения. Кроме того, метод заучивания текста плох тем, что не дает возможности вносить изменения, требующиеся для адаптации речи к реакции аудитории. Метод чтения выступления такой же негибкий, как и метод запоминания, и также создает барьер между говорящим и аудиторией. Поскольку глаза говорящего должны быть прикованы к записям, он не может смотреть на своих слушателей, а лишь бросает на них быстрые взгляды. Если он не обладает особыми навыками чтения с листа, то не может использовать и достаточную голосовую гибкость, интонационное богатство, отличающее живую речь.

Большинство хороших лекторов использует метод импровизации. Надо подчеркнуть, что при этом речь очень тщательно планируется, но слова никогда не заучиваются на память. Вместо этого лектор откладывает план-конспект и практикуется в громком произнесении речи, меняя слова каждый раз. Тем самым он убьет сразу двух зайцев: речь его будет такой же выверенной и отшлифованной, как заученная, и, конечно, более выразительной, жизнерадостной, гибкой и спонтанной. Психологический анализ лекции предполагает:

1. Анализ занятий как вида деятельности преподавателя (содержание и структура этой деятельности, функционирование познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления доведением студентов и т.д.).

2. Анализ лекции как вида учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы психические состояния, их динамика и т.д)

Репозиторий ВГУ

3. Анализ занятия как совместной деятельности преподавателя и студентов (согласованность активности, психические состояния преподавателя и студентов, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и т.д.).

Глава 8. ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Современное состояние речевой культуры в России оставляет желать лучшего. Его можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обедненности лексики, неумения связно и логично выразить свои мысли или чувства. На нашу страну опустился "матовый" смог, расползающийся в сопредельные и далекие страны; безграмотность - явление скорее типичное, чем редкое, хотя мы по-прежнему тешим себя надеждой, что русские - самый читающий народ в мире. Наши политики говорят на "канцелярите", сдобренном пикантным соусом из иностранных терминов, молодежь изъясняется на тарабарском языке, лики которого так же изменчивы, как лики моды. Стремительно летящая вниз планка безграмотности обусловила в значительной мере замену сочинения по литературе изложением при поступлении в высшие учебные заведения, кстати, этот факт свидетельствует еще и о несостоятельности школьных преподавателей литературы, которые не могут психологически перестроиться и отряхнуть с себя "прах" тоталитарной субкультуры. Островки речевой культуры сохранились в среде потомственной интеллигенции, литературном и театральном мире. Причин тому много. Это прежде всего массовая эмиграция и геноцид цвета науки и культуры, носителей языка, чудом уцелевшие остатки которых уничтожила неумолимая рука времени. Это изъятие из публичного пользования и фондов библиотек многих шедевров российской литературы на долгие годы, это "железный занавес" и "железное сито", отсеивавшее как плевелы лучшую часть мировой литературной продукции по идеологическим критериям. Партийное функционерство породило такого речевого монстра, как "канцелярит". Ставшее нормой и необходимостью зачитывание речей по готовому тексту не способствовало развитию ораторского искусства, а лишь появлению огромного штата референтов, пишущих для власть имущих. К указанному следует добавить еще и миграционные процессы, массовый переезд из села в город, осваивание целины, "великие стройки", результатом которых стало смешение диалектных говоров, искажение произносительных и лексических норм. Эти речевые изменения в значительной мере коснулись населения европейской части и в меньшей - Уральского и Сибирского регионов, в относительной чистоте сохранивших произносительные и лексические нормы русского языка.

Остановимся кратко на таких отрицательных явлениях речевой культуры, как канцелярит, сленг и чрезмерное употребление иностранных слов, упомянутых в начале раздела.

Термин "канцелярит" придумал один из образованнейших людей прошлого века К. И. Чуковский. Канцелярит возник в повседневной и официальной речи и подобно раковым метастазам просочился в прессу и литературу. Это своего рода жаргон, порожденный тоталитарным строем, составленный из речевых штампов, мертвый, невыразительный, из словесной шелухи которого по крупицам нужно выуживать информацию, живое и полезное ядро мысли. Для канцелярита характерны:

• вытеснение глагола отглагольным существительным, предпочтение неопределенной формы глагола личным формам;
• длинные цепи существительных в косвенных падежах, чаще всего в родительном;
• вытеснение действительного залога страдательным;
• неоправданное обилие иностранных слов;
• нанизывание придаточных предложений одного на другое;
• словесные штампы, убогий серый словарь, предпочтение длинного слова короткому, официального - разговорному, сложного - простому.

При употреблении канцелярита речь строится из штампов, как дом - из стандартных деталей. Вместо открытого авторского текста она изобилует цитатами. Канцелярит - язык людей-винтиков, порождение безвременья. В заключение, в качестве примера, приведем "шедевр" канцелярита, отрывок из напечатанного

Репозиторий ВГУ

в свое время в советской прессе "Разъяснения к закону о пенсиях": "В случаях назначения пенсий на льготных условиях или в льготном размере работа или другая деятельность приравнивается к работе, дающей право на указанные пенсии, учитывается в размере, не превышающем стажа работы, дающего право на пенсию на льготных условиях или в льготных размерах".

Молодежный сленг в некотором роде - попытка оживить скучный язык штампов и одновременно - стремление как бы провести черту между поколениями и мировоззрениями, противопоставить себя безликости уходящей эпохи дедов и отцов, утвердить свое право на инакомыслие речевыми средствами. Причем из-за темпов смены поколений сленг выпускников вуза в глазах первокурсников считается устаревшим. Следует также отметить, что употребление сленга не всегда есть показатель духовной ограниченности, как у бессмертной Эллочки Щукиной, персонажа знаменитого романа И. Ильфа и Е. Петрова "12 стульев". Скорее это "визитная карточка", свидетельство принадлежности к той или иной возрастной группе.

Есть ли разница между жаргоном, сленгом, арго? Обратимся к словарным источникам.

Сленг (англ. slang): 1) то же, что и жаргон, преимущественно в англоязычных странах; 2) вариант разговорной речи (в том числе экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка.

Жаргон (франц. jargon) - социальная разновидность речи, отличающаяся от общенародного языка специфической лексикой и фразеологией. Иногда термин "жаргон" применяется для обозначения неправильной, искаженной речи.

Арго (франц. argot) - диалект определенной социальной группы (первоначально - воровской язык), создаваемый с целью языкового обособления. Характеризуется специальной (узкопрофессиональной) или своеобразно освоенной общеупотребительной лексикой (Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989).

Молодежный сленг сочетает в себе оттенки, присущие всем трем перечисленным языковым разновидностям, - экспрессивную окрашенность, отклонение от литературных норм, переосмысление лексики с целью языкового обособления, что подтверждает ранее высказанные предположения.

Если говорить о профессиональных жаргонах, то в речи моряков, музыкантов и представителей других профессиональных групп присутствуют отдельные арготизмы как дань традиции; арго же как таковой распространен в воровской среде и употребляется при необходимости работниками пенитенциарной системы.

И, наконец, еще одно негативное явление современного русского языка - неоправданное употребление иностранных слов, звучащих из уст политиков, журналистов, дикторов радио и телевидения, со страниц периодических изданий, ворвавшихся в наш быт и повседневную жизнь. Сникерсы, памперсы, саммиты, фуршеты и т.д. вначале режут слух, а затем приживаются и засоряют наш язык. Когда речь идет о специальной терминологии, то здесь налицо объективные причины - развитие науки и техники, информационный взрыв, появление новых понятий, технологий и слов, их обозначающих, которые приходят из "приоритетной" страны. Другое дело - средства массовой коммуникации.

Если заглянуть в отечественную историю, то в ней существуют три временные иноязычные волны, захлестывавшие Россию и принесшие немецкие, французские и английские заимствования. Это петровско-екатерининский период, 20-е, послереволюционные годы и, наконец, современность. Но во все времена находились люди, боровшиеся за чистоту русского языка. М. В. Ломоносов и В. К. Тредиаковский предлагали калькировать иностранные слова, сделав их понятными для русского уха. В.И. Ленин высмеивал "французско-нижегородское" словоупотребление, В. В. Маяковский - "фиаски, апогей и другие неведомые вещи".

Чувство языка приходит к нам благодаря чтению большой литературы, созданной мастерами слова, будь то прозаики или поэты. Но, к сожалению, молодежь читает все меньше и меньше, да и книжные прилавки завалены сегодня в основном книгами, потребляемыми на "гастрономическом" уровне.

Для педагога язык - прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия и средство воспитания, в том числе и формирования языковой культуры студентов.

Репозиторий ВГУ

8.1. Культура речи

Под культурой речи подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием.

Культура речи как наука - языковедческая дисциплина, занимающаяся изучением и совершенствованием языка как орудия культуры, однако поле ее приложения - языковые явления и сферы, не входящие в канон литературного языка и систему литературных норм (просторечие, обиходно-разговорная речь, диалекты, жаргоны, профессионализмы). Некоторые из них упоминались в начале данного раздела.

Язык имеет не только пространственные, но и временные координаты. Он изменяется вместе с социально-историческим и научно-техническим развитием общества: одни понятия устаревают, становятся архаизмами, появляются новые понятия и неологизмы, т.е. слова, их обозначающие. Происходят стилистические перемещения и сдвиги, связанные с внедрением в нашу жизнь средств массовой коммуникации и информации. Происходит "перетекание" иностранных слов без перевода из языка в язык в связи с активизацией международных связей. Такие слова, как "спутник", "гласность", "перестройка", "дума", без изменения и калькирования, вписываются в языки народов мира. О наводнении русского языка иностранными словами говорилось выше. При этом следует отметить, что их постоянное употребление делает в конце концов эти слова привычными. Сегодня такие слова, как "спонсор", "клип", "ваучер", "брифинг", уже никого не удивляют.

Тем не менее литературный язык должен оставаться самобытным, живым, богатым и точным, передавая все оттенки смыслов, заложенных в слова. Культура речи - показатель культуры нации, а язык - одно из ее слагаемых, ее фундамент, средство человеческого общения, выражение мыслей и чувств, инструмент литературы, воспитания и образования.

Говоря о литературных нормах, нельзя не сказать о двух крайностях, их касающихся. Первая - это пуризм, неприятие изменений и новшеств в языке. Вторая - нормализаторство, т.е. преклонение перед стихией языка, что ведет к размытости языковых нормативов.

Важнейшая задача - удерживать литературную речь на достигнутом уровне современной культуры и книжно-письменной традиции и вместе с тем не допускать ее отрыва от живых истоков национального русского языка. Норма есть основной признак литературного языка. Существует вариантность нормы как следствие естественного развития языка, которую нужно отличать от искажения, ошибки.

Существуют различные варианты словесных норм:

• хронологические (архаизм, старое, устаревающее, неологизм);
• стилистические (разговорное, официально-деловое, поэтическое, профессиональное);
• собственно нормативные (диалект, просторечие, общеупотребительное, не вполне литературное).

Признаком общей культуры речи служит ее правильность, т.е. соблюдение норм (произносительных, грамматических и стилистических).

Репозиторий ВГУ

8.2. Культура речи и орфоэпия

Слово "орфоэпия" греческого происхождения (orthos - "прямой", "правильный" + epos - "речь").

На территории России сосуществуют десятки диалектных говоров, отличающихся не только лексическими, но и произносительными вариантами. Волжское "оканье", южное "гэканье", среднерусское "ц" вместо "ч", донское "щ" вместо "ч", певучее московское койне (региональная группа больше диалекта), уральское "шта", ставропольское "аув" вместо "ов" в конце слова - все эти отклонения от русской орфоэпии, выдающие "географию" говорящего, незаметны для него самого и режут ухо слушателя, если он родом из другого региона или если он предъявляет к говорящему определенные речевые требования, связанные со статусом, профессией, аудиторией и т.д.

Многие ученые, деятели культуры, политики и государственные деятели, будучи широкообразованными людьми, сохраняют местный говор. Так, например, А. М. Горький и знаменитый кардиолог Н. М. Амосов так и не избавились от "оканья", М. С. Горбачев - от южного акцента, речь Н. С. Хрущева была полна украинизмов, как лексических, так и фонетических. Эти досадные речевые огрехи "заземляют" личность, отрицательно сказываются на имидже. Актеры, дикторы радио и телевидения изучают специальный курс "Сценическая речь", помогающий овладеть произносительными нормами национального литературного языка. На российском телевидении в студиях находятся специалисты - "слухачи", фиксирующие орфографические ошибки дикторов и ведущих, что помогает избежать их в последующих передачах.

Правильная постановка ударения - необходимый признак и важнейшее условие грамотной речи. Объективная сложность нормативной системы ударения связана с его подвижностью, "разноместностью". В ряде случаев русское ударение играет смыслоразличительную роль. Так, например, мука и мука обозначают два разных понятия. Иногда ударение фиксирует сферу употребления того или иного слова. Например, семейство лавровых - ботанический термин, но вместе с тем говорят "лавровый венок", "хаос" с ударением на первом слоге - термин из области мифологической космогонии, а в обыденном смысле "хаос" с ударением на втором слоге обозначает беспорядок. Исследователи насчитывают более 5 тыс. общеупотребительных русских слов, в которых зафиксировано колебание ударения. Правильность ударения можно проверить по орфоэпическому словарю. Существуют справочники и пособия, в которых есть словарь трудных ударений. Например, справочник Л. И. Скворцова "Правильно ли вы говорите по-русски?". М.: Знание, 1980.

Современные произносительные нормы во многом отличаются от норм XIX в. Это вызвано нивелировкой социальных и территориальных говоров, влиянием языков - источников в заимствованных словах, сближением орфоэпии и орфографии (произношения и написания), действием живых тенденций произносительной системы. Традиционные формы произношений сохранились лишь в сценречи: например, опущение мягкого знака в конце слова, укорачивание имен, замена суффикса "еч" на "еш" в прилагательных ("боюс" вместо "боюсь", "копеешный" вместо "копеечный", Пал Палыч, Ван Ваныч вместо полных Павел Павлович, Иван Иванович). Произносительные нормы остались практически неизменными и в речи эмигрантов, покинувших Россию в годы революции 1917 г.

8.3. Выбор грамматических форм и конструкций

Одним из критериев речевой культуры является правильный выбор и употребление грамматических форм и конструкций согласно требованиям нормативной грамматики, выполняемым на трех уровнях: на уровне отдельных слов, словосочетаний и целых предложений.

I уровень. К числу наиболее характерных ошибок речи, встречающихся на уровне слова, следует отнести:

• неправильное употребление рода существительных, например, "рельса" вместо "рельс", "манжет" вместо "манжета"; следует помнить о том, что слово "кофе" мужского рода, а не среднего, "мозоль" - женского рода, а "пенсне" - среднего и употребляется только в единственном числе;

Репозиторий БГУ

• варианты множественного числа с ударяемым и безударным окончаниями: следует говорить директора, инспектора, профессора, сторожа, но тракторы, договоры, выборы, переговоры; из двух вариантов окончаний предложного падежа: в цехе, в отпуске и в цеху, в отпуску, первый вариант - литературный, второй считается просторечием;

• склонение нерусских фамилий на согласные: эти фамилии склоняются только в мужском роде; например, гражданина Карапетьяна, Казакевича, но гражданки Карапетьян, Казакевич;

• склонение иностранных имен и фамилий: следует говорить "концерт Ива Монтана", "роман Жюля Верна", а не "Ив Монтана", "Жюль Верна";

• иногда окончание влияет на смысл слова. Сравните: образа - образы, тона - тоны, тока - токи, цвета - цветы;

• вызывает трудности родительный падеж множественного числа некоторых существительных:

а) мужской род - пара ботинок, валенок, сапог, чулок, но пара носков, апельсинов, помидоров, рельсов, комментариев; среди армян, грузин, осетин, румын, но среди монголов, узбеков, якутов; несколько ампер, вольт, герц, ом, рентген, эрстед, микрон, но несколько граммов, килограммов, джоулей; отряд солдат, партизан, гренадер (а не гренадёр), драгун, но отряд саперов, минеров;

б) женский род: барж, басен, вафель, домен, но долей, пригоршней, свечей (кроме выражения игра не стоит свеч);

• в кратких формах прилагательных вместо окончания -енен нужно употреблять окончание -ен; бездействен, безнравствен, величествен;

• в сравнительных формах прилагательных следует употреблять окончание -е, а не -ее, например: бойче, звонче и т.д.;

• употребляя числительные с десятичными дробями, следует говорить: 12,5 процента, 3,7 метра, а не 12,5 процентов, 3,7 метров;

• из вариантов сложного слова с первым элементом "двух" или "дву", особенно в терминах, следует отдавать предпочтение элементу дву: двускатная крыша, двуличный человек, но если второй элемент слова начинается с гласной, употребляется вариант двух - двухэтажный, двухэлементный.

Примеры можно было бы продолжить, но и приведенных случаев характерных ошибок на уровне слова достаточно, чтобы выработать привычку пользоваться словарем во всех сомнительных ситуациях, почаще проверяя уровень собственной речевой грамотности.

II уровень. Рассмотрим несколько примеров речевых ошибок на уровне словосочетаний, из которых наиболее часто встречаются неправильное употребление падежей и неправильный выбор предлогов:

• предлог благодаря требует дательного падежа, деепричастие благодаря - винительного. Следует говорить: благодаря (чему?) помощи друзей он сумел справиться с трудностями, но благодаря (кого?) родителей за понимание, сын обнял их;

• предлоги по, с, о и другие часто употребляются неправильно: например, борьба по сокращению, доклад написан по теме, выводы по фактам, на молодое поколение выпала честь, оперировать с этими данными, указал о том, что, непримирим с врагами.

Приводимые выше примеры если и не характерны для речи педагогов, то довольно часто употребительны в речи студентов, особенно приехавших на учебу из сельской местности и рабочих поселков. Речевые ошибки студентов следует тактично исправлять, но самым достойным примером является личная речевая культура преподавателей. Еще один распространенный пример ошибок II уровня:

• неправильное согласование глаголов: следует говорить: те, кто записались, те, кто проявили, мы, кто всегда боролись. В сочетании именительного и творительного падежей существительных с глаголом глагол ставится во множественном числе, если действующие лица - равноправные участники действия: отец с матерью уехали, но мать с ребенком пошла в поликлинику;

Репозиторий ВГУ

• следует также говорить: представлять собой, а не представлять из себя, в лес за грибами, а не по грибы, отчитаться в проделанной работе, а не о проделанной работе;

• нужно улавливать смысловую разницу между следующими словосочетаниями: просить денег (вообще) и просить деньги (на что-то конкретное); купить книг и купить книги (по проблемам естествознания);

• кроме того, следует избегать неоправданного нагромождения родительных, творительных и дательных падежей, приводящего к косноязычию. Например: дом племянника жены кучера брата доктора (трудно угадать, кому принадлежит дом). Или: я заинтересовался письмом, написанным крупным почерком; больных туберкулезом лечили хирургическим методом; к любви к людям примешивалось чувство сострадания и т.д.

III уровень. Ошибки третьего уровня, т.е. на уровне предложения, свойственны большинству говорящих, в том числе и педагогам, и относятся к ошибкам чаще стилевого и реже грамматического характера, однако их наличие свидетельствует о недостаточной речевой культуре. К числу наиболее распространенных из них принадлежат:

• "нанизывание" союзов "что" и "который" одного на другой;

• употребление независимого причастного оборота, не свойственного русской речи. Здесь в качестве примера можно привести знаменитое чеховское: Подъезжая к сей станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа;

• смешивание действительного и страдательного залогов: работы, выполняющиеся по 1-му варианту, вместо работы, выполняемые по 1-му варианту;

• перенасыщение фразы в сослагательном наклонении частицами бы, употребляя их перед каждым из однородных сказуемых, хотя достаточно и одной;

• неоправданно частое употребление глагола является, который можно заменить словами это, есть, представляет собой и т.д.

Отдельно стоит выделить неточное употребление изречений, афоризмов. Нужно быть уверенным в их правильности. К наиболее распространенным ошибкам такого рода относятся следующие выражения:

• вернуться в родные пенаты вместо к родным пенатам;

• попасть как кур во щи вместо как кур в ощип;

• пока суть да дело вместо суд да дело;

• растекаться мыслью по дереву вместо мысью по древу.

Подобные ошибки - следствие незнания этимологии слов и выражений. Те, кому свойственны приведенные ошибки, не знают наверняка, что "пенаты" - это духи домашнего очага в римской мифологии, а "мысь" на старославянском языке означает "белка".

Приведенные ошибки I, II и III уровней - лишь информация к размышлению и призваны повысить интерес педагогов к проблемам языковой культуры, пробудить в них стремление к систематическому совершенствованию собственных речевых навыков, к обострению речевого "слуха" и исправлению ошибок в речи студентов.

Речевые огрехи педагогов - явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавателей воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых. Достаточно вспомнить фильм "Доживем до понедельника", в котором учительница начальных классов сетует: ""Не ложите зеркальце в парты!"" - а они все ложат и ложат". Естественно, что вслед за учительницей первоклассники тоже будут вместо "класть" говорить "ложить".

Репозиторий ВГУ

Итак, правильные произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений - суть неотъемлемые качества речевой культуры. Но это лишь фундамент, на котором выстраивается здание лекторского мастерства педагога, чей язык должен быть точен и прост и вместе с тем выразителен и богат.

8.4. Слагаемые ораторского искусства

Однажды на лекции, посвященной ораторскому искусству, был задан вопрос: "Сколько слов должен знать вузовский преподаватель, чтобы иметь основание утверждать, что он овладел культурой речи?" Что можно ответить на такой вопрос? Современный русский язык содержит около 120 тыс. слов. Средний человек употребляет 5-6 тыс. слов. Лексикон преподавателя составляет 10-12 тыс. слов, не считая терминологии. Но богатая лексика и отличная ориентированность в научной терминологии сами по себе еще не создают ораторского искусства. Необходимы умение отобрать из личного запасника нужные слова и образовать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует выбирать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль; использовать все богатство языка, его гибкость, пластичность, выразительность. Только при выполнении этих условий язык - не только носитель информации и средство общения, но и источник эмоционального и воспитательного воздействия. Искусство красноречия - это искусство "глаголом жечь сердца людей". Старославянское "глаголеть" означает "говорить", ибо основной смысл предложения сконцентрирован в глаголе. Вот почему верно найденные глагол, глагольные формы придают речи действенный характер, делают ее динамичной, убедительной. Большое значение в выразительности языка лектора имеют прилагательные, характеризующие явления, факты, события, придающие им зримость, наглядность, вызывающие нужные ассоциации.

Одним из наиболее распространенных ораторских приемов являются повторы. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой - дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей.

Мысль оратора при повторе развивается от тезиса к прямому утверждению; мысль, тезис, идея повторяются с определенными интервалами. Чтобы повторы не создавали впечатления монотонности и не утомляли слушателя, лектор должен использовать синонимы, вариантные фразы. Можно строить их по принципу градации, т.е. такой конструкции повторяющихся тезисов, когда каждый последующий усиливает характеристику явления. Повторы и особенно градации способствуют запоминанию и фиксированию сказанного.

Хорошо концентрируют внимание слушателей риторический вопрос и риторическое обращение - ораторские приемы символического характера, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу лекции использовать и диалоговую форму общения для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности знаменитые беседы Сократа и Платона. Спонтанный вопрос - ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной лекции. Вузовские преподаватели предпочитают монологическую речь.

Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. Выразительность языка - понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявляются в зависимости от степени овладения речевой культурой.

Эмоциональность речи придают тропы, т.е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и художественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания.

Репозиторий ВГУ

В речи оратора или лектора могут успешно использоваться ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории из жизни знаменитых ученых по профилю лекции. Они купируют "пики внимания", наступающие через каждые 15-20 минут, развивают ассоциативное мышление слушателей, расширяют их кругозор, повышают уровень общей культуры, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию. Лектор должен любить иронию, юмор и быть способным на сарказм в воспитательных целях. Используя крылатые слова и литературные образы, следует следить за тем, чтобы они были понятны, а в случае надобности - разъяснять их смысл и источники.

Ораторское искусство предполагает умение импровизировать, свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств (нехватка или перераспределение лекционного времени, уровень подготовленности аудитории и др.).

Речь оратора не должна быть обрывистой, как бы клочковатой, изобиловать паузами или словами-паразитами, междометиями типа "м-м", "о", "так сказать" и т.д. О таких "ораторах" говорят: "У него слово слову костыль подает". Нельзя замолкать на полуфразе, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, развертываться в ровном темпе и ритме. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями. Как известно, формулировки, отдельные фрагменты лекционного материала диктуются, т.е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, лектор может добиться нужной реакции слушателей.

Умение держаться перед аудиторией - одно из слагаемых ораторского мастерства. Слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный оратор не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой, наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает зачем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий - засунул в карман руку, уставился в потолок.

Между тем в совокупности выразительные средства - движение рук, кистей рук, выражение лица - неотъемлемые части ораторского искусства. Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. Они могут иметь некоторые национальные отличия, например, у болгар "да" выражается жестом, аналогичным русскому "нет". Но всегда и жест, и мимика подкрепляют мысль, наглядно ее демонстрируют, проясняют подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова. Существует своеобразный код, знаковая система ораторской жестикуляции, например, отрицание - как бы "минус", прочерченный рукой в воздухе. Утверждение - взмах руки сверху вниз. Рука, прижатая к сердцу, - подтверждение искренности, а сжатая в кулак - выражение убежденности, и т.д. Но нельзя злоупотреблять жестом - чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивационным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: "Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь". Слуховые и зрительные физические действия оратора хорошо отрабатывать перед зеркалом. Полезно прочитать свою лекцию дома, но запрограммировать жесты нельзя. Более подробные рекомендации по ораторскому искусству изложены в специальных учебниках и пособиях.

8.5. Психология в ораторском искусстве

Психологические аспекты красноречия проявляются в ораторском творчестве и в восприятии слушателями публичной речи. Имея разные объекты и будучи относительно самостоятельными, они действуют одновременно в живом общении говорящего с аудиторией. Вне такого единства психология ораторского искусства просто не существует. Главная психологическая задача оратора - пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддерживание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления - едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Как уже отмечалось выше, кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15-20-й минутах, второй - на 30-35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс. Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т.д.

Репозиторий БГУ

Результаты социологического опроса показали, что слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты:

43% - актуальность тематики, профессионализм;

39% - искренность, правдивость лектора;

32 % - глубину анализа поднятых проблем;

32 % - конкретность подхода к рассматриваемым вопросам;

31,5% - обоснованность, доказательность, убедительность;

31 % - выразительность речи, остроумие;

19% - логику изложения материала.

Таким образом, мы видим, что в оценочных критериях аудитории сочетаются мотивация, психология восприятия, удовлетворение эстетического чувства. Следовательно, для успешного выступления оратору необходимо сочетание этих слагаемых.

8.6. Особенности психологии ораторского труда

Первая особенность психологии ораторского труда определяется двумя постоянными объектами - материалом и слушателями.

Материал лекции, выступления - это то, что приходится исследовать, а затем истолковывать в публичном слове. Поэтому хорошее знание своей науки, отрасли - первейшая обязанность лектора, оратора.

Он должен хорошо ориентироваться в сути материала, в достижениях данной отрасли науки, быть ее активным деятелем. Материал не терпит созерцательного или потребительского отношения. Лишь активная энергия оратора способна включить фактор мотивации слушателей, пробудить их интерес и направить их внимание на излагаемую проблему.

Слушатели - это другой объект труда оратора. Они представляют собой социально-психологическую микрообщность. Аудитория есть адресат оратора, его "сотворческий субъект", и это сотворчество выражается в активной поддержке усилий говорящего. От того, как относятся слушатели к речи, зависят успех или неуспех любой формы устного выступления. Итак, социально-психологическая мнкрообщность слушателей выступает как объект и субъект сотворчества. Эти функции действуют одновременно и неразрывно, однако интенсивность их проявления зависит от умений самого оратора.

Вторая психологическая особенность ораторского труда - его индивидуальная форма, и в этом смысле устное выступление - это театр одного актера. Начинающий вузовский педагог, член кафедрального коллектива, имеет возможность посоветоваться со своими более опытными коллегами, выслушать и учесть все их замечания о плане и тексте подготовленной им лекции, но в конечном счете его успех зависит от него самого - автора и исполнителя. Творчество лектора целенаправленно, и его цель - воздействие на слушателей. Вот почему на подготовительном этапе лектор, оратор должен соотнести себя с аудиторией и посмотреть на себя ее глазами. На помощь ему приходят интуиция, воображение и опыт. Физически оратор в своих мыслях и чувствах остается один на один с самим собой. С одной стороны, он индивидуален, субъективен и как бы "закрыт", с другой - он "открыт", поскольку адресуется к определенной социально-психологической общности слушателей, самореализуется и объективируется через нее. Все, сказанное им, становится коллективным творчеством (слушание, понимание, конспектирование). Эта диалектика субъектно-объектного, "закрытого" - "открытого" и есть тот психологический феномен, знание и умелое использование которого составляет один из элементов ораторского мастерства.

Репозиторий ВГУ

Третья особенность ораторского труда - это его ситуационность. Каждое публичное выступление, доклад, лекция происходят в конкретной психологической ситуации, которая полностью никогда не повторяется и все особенности которой предусмотреть невозможно. При чтении вузовской лекции меняются "потоки", приходит разное количество слушателей, которые по-разному рассаживаются в аудитории; добавилась новая информация, аудитория чем-то взволнована или устала, половина студентов заболели гриппом, сам лектор не в форме, за окном весна, и студенты не могут сосредоточиться, и т.д. Главное в любой ситуации - внутренне собраться, овладеть ею, победить обстоятельства, придумать новые приемы, ходы, "навести мосты", сымпровизировать. В ораторском искусстве проявляется диалектика определенного и неопределенного. Определенное - это знание специфики красноречия и его возможностей, субъективный опыт оратора, объем и характер разработки темы. Неопределенное всегда многолико. Если определенность труда оратора придает ему уверенность, то неопределенность является причиной волнений, раздумий. Психологическая победа личности над этой двойственностью - умение сконцентрироваться, сделать все возможное, чтобы эта уверенность превалировала. Культура труда лектора и оратора может и должна стать средством такой уверенности и определенности.

Глава 9. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ

9.1. Сущность и генезис педагогического общения

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. (Базовые психологические знания о закономерностях общения см. в схемах 3.15-3.31.)

Педагогическое общение - совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатле-нием): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педобщения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

9.2. Гуманизация обучения как основа педагогического общения

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью - суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт "преподаватель-студент", а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением

Репозиторий ВГУ

межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического - к диалогическому общению никогда не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так и у студента. В содержание понятия "коммуникативное ядро личности" входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении. Эти свойства отражают опыт общения личности с разными категориями людей, как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и формировать положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, участнике общения - личность, столь же значимую, как и он сам.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное "я", проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на "другом" проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией "я-другой" выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений "преподаватель-студент" и всего обучения в целом.

9.3. Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: "За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!" Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение - негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный,. дешевый авторитет.

Репозиторий ВГУ

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - "Сократ". Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - "Руководитель групповой дискуссии". Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - "Мастер". Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - "Генерал". Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - "Менеджер". Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - "Тренер". Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - "Гид". Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

9.4. Диалог и монолог в педагогическом общении

В таблице 9.1 приводятся характеристики педагогического общения различных типов, ведущегося в монологическом и диалогическом режимах.

Таблица наглядно демонстрирует диаметральную противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом являются ученик, студент, класс, группа. Во втором - субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество - двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель - студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

Репозиторий БГУ

3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

9.5. Содержание и структура педагогического общения

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью.

Содержание общения составляет обмен информацией. Но этим общение не исчерпывается. Важнейшей стороной общения является стремление запечатлеть облик одного человека в другом, транслировать себя в другого через совместную деятельность. Это уже личностное общение.

Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с другими, обсудить какие-то события, волнующие обе стороны. Это - личностное взаимодействие в совместной деятельности преподавателя и студента, И в этом смысле общение выступает как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач. Без организации продуктивного общения преподавателя и студенческого коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога вуза.

Общение выступает в трех аспектах:

• во-первых, как средство решения учебных задач;

• во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;

• в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования.

Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики.

Педагогическое взаимодействие - процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависят успех лекции, качество знаний, взаимный контакт.

Репозиторий ВГУ

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Исследования проблем коммуникации в учебном процессе 11* дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

а) педагогическим целям и задачам;

б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;

в) творческой индивидуальности самого педагога;

г) индивидуальным особенностям студентов;

д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую

стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения. "Учение - это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения", - отмечал В. А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

а) конкретизация спланированной модели общения;

б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;

в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Репозиторий ВГУ

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.

2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания.

3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты.

4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.

6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Репозиторий БГУ

9.6. Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза - формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене "преподаватель-студент" качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

1) взаимоотношения ведомый-ведущий;

2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям "преподаватель-студент", "студент-студент" можно сформулировать следующим образом:

• взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;

• формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;

• ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;

• использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов:

• увлеченности наукой, предметом;

• стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства.

Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для вуза противоречия: наука и преподавание тянут в разные стороны. А они из центробежных должны превратиться в центростремительные силы.

Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- совместная научно-исследовательская работа;
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;

Репозиторий ВГУ

- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотры, олимпиады, конкурсы, "круглые столы").

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

9.7. Стиль общения

В стиле находят выражение:

а) особенности коммуникативных возможностей педагога;

б) достигнутый уровень взаимоотношений;

в) творческая индивидуальность педагога;

г) особенности студенческого коллектива.

Стиль общения воплощает социально-этические установки общества, вуза, он отражает личностный и педагогический уровень педагога, его эмоционально-психологические особенности.

Оптимальный стиль общения - это общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью, отражающее саму специфику формирования личности специалиста в вузе и воплощающее в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и навыков профессионально-педагогического общения.

Студенческий поток или группа есть та среда, которая формирует преподавателя. Вне этой среды не произойдет становления личности педагога. С целью формирования собственного стиля, навыков и умений оптимального педагогического общения в процессе подготовки может быть использован коммуникативный тренинг, решающий две тесно связанные между собой задачи:

• изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей педагогического общения;

• овладение процедурой и "технологией" педагогической коммуникации, развитие коммуникативных способностей, формирование умений и навыков профессионально-педагогического общения.

В педагогике высшей школы разработана система тренинга педагогического общения [1], включающая в себя упражнения, направленные на:

а) практическое овладение процедурой и "технологией" педагогической коммуникации на основе отработки важнейших ее элементов;

б) целостное действие - общение в заданной педагогической ситуации на основе всей структуры деятельности педагога. Первый цикл состоит из упражнений на формирование умений последовательно действовать в вузовской аудитории, снимать мышечное напряжение во время педагогической работы, на развитие навыков пристального внимания, наблюдательности и сосредоточения. К ним относится специальная группа упражнений по технике и культуре речи с использованием магнитофонной записи, задания, обеспечивающие развитие мимики и пантомимики, успешно протекающие при применении аудиовизуальной техники.

Второй цикл - педагогический тренинг, включающий в себя обучение общению в типичных ситуациях сообразно с конкретными условиями педагогической деятельности в данном коллективе, развитие

Репозиторий ВГУ

педагогического воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения коммуникативных задач. В него входят многообразные задания на действие в типичных ситуациях (зачет, экзамен, семинар), включая специально инсценированные педагогические задачи.

Социальные и политические процессы в нашем обществе пробудили стремление к самовыражению, обусловили раннюю социализацию личности. Это не могло не отразиться на вузовской жизни. Органы студенческого самоуправления контролируют бытовые условия, учебную деятельность, общественную и социальную жизнь студенчества. Повысился правовой уровень культуры студентов, прекрасно осведомленных о своих правах, норме семестровой и недельной учебной нагрузки, самостоятельной работы, контроля. Все это должно учитываться преподавателем при разработке коммуникативного аспекта педагогической деятельности, в котором явно просматривается тенденция к демократизации вузовского общения. В этой ситуации педагог должен избегать двух крайностей - менторства и панибратства.

Следует не только развивать собственное коммуникативное мастерство, но и прививать студентам культуру общения. Педагогу нужны как знание их психологии, так и постоянный учет социологических данных, касающихся особенностей социализации и ценностных ориентаций современной молодежи. Молодым педагогам небесполезно знать, что у так называемых "неформалов" 80-х гг., из которых вышли многие общественно-политические лидеры 90-х гг., в ряду личностных предпочтений общение со взрослыми находилось на 24-м месте, общение с родителями - на 19-м. Социологи также отмечают возрастающие темпы смены поколений. Сегодня смена поколений (социализация, ценностные ориентации) происходит каждые пять лет. И в этом плане студенты-первокурсники и выпускники представляют разные поколения, их взгляды кардинально отличаются друг от друга, что обусловлено динамикой социальных и экономических преобразований в нашей стране и темпами развития мирового сообщества в целом.

В связи с вышеперечисленным особую роль в наши дни в педагогическом общении, в том, обречено оно на неудачи или, наоборот, на успех, играет личность педагога.

Часть 2
ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 1. ОСОБЕННОСТИ РАЗБИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

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

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

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

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

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

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в

Репозиторий БГУ

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 удается 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.

Оперируя 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.

Репозиторий ВГУ

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 "закрываться" 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 полнокровную 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

Репозиторий БГУ

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.

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

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Репозиторий ВГУ

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения [1].

Иначе говоря, "под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой" [2].

Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Повторяем, что успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание - функция регуляции познавательной деятельности.

Спрашивая первокурсников технического вуза: "С чем непривычным, новым встречались вы на первом курсе?" - мы получили следующие ответы: "с иной, в отличие от школьной, организацией обучения" - 49,3%, "с большим объемом самостоятельной работы" - 39,0%, "с особенностями самостоятельной жизни в отрыве от семьи" - 20,2%, "с новыми для меня нормами студенческого коллектива" - 12,4%. Все эти факторы очень сильно влияют на процесс адаптации студента к новым для него условиям вузовской жизни. И от того, как вчерашний школьник или в особенности "приезжий студент", живущий в отрыве от семьи, пройдет этот период, будет во многом зависеть качество его учебы.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания.

Репозиторий ВГУ

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношения к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными

Одной из основных задач работы с первокурсниками является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

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

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

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

Социологическое исследование бюджета времени показывает, что рабочий день студента достаточно уплотнен, и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8-9 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой "разброс" и разнобой в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе. В основном студенты ежедневно тратят от 2 и свыше 3 часов на подготовку по профилирующим предметам и только 22,8% расходуют на это меньше часа. По непрофилирующим предметам картина несколько иная. До 1 часа тратят 50,1%, до 2 - 22,5%. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов, ибо формально в ней отсутствует жесткая система ежедневной школьной проверки, "страх" перед учителем, необходимость ежедневно готовить "уроки". Некоторые студенты, выдержав сложный и трудный вступительный конкурс, потом оказываются неподготовленными к ответственному отношению к учебе. "Берут в руки гитару" и забывают о занятиях. Система вузовского контроля допускает возможную неритмичность в работе, нередко ориентируя на штурм во время экзаменационной сессии.

На вопрос: "Как вы предпочитаете готовиться к экзаменам?" - только 9,6% ответили, что они обычно готовятся в течение семестра и во время сессии только просматривают материал, 47,6%, как правило, заново изучают материал всего курса по учебнику и конспектам и 42,8% - только по конспектам.

Репозиторий ВГУ

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д. (схема 2.1). Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

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

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники - к академической работе. Задача студенческой группы - не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условий для общей оптимальной деятельности.

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

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

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

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

Третий курс - начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

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

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

Поиски друга жизни играют на III-IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой

Репозиторий БГУ

активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого "затишья" семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

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

• укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;

• совершенствуются, "профессионализируются" психические процессы, состояния, опыт;

• повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;

• растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;

• на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;

• повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;

• крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

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

Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию - образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, "разветвление" психических процессов, состояний, свойств).

Глава 2. ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

К первой категории в том числе относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем.

Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными "бытовыми знаниями" тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять, "куда я попал" и "кто меня окружает". "В чужой монастырь со своим уставом не ходят", - это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет "война" за право лидерства, поиск "своих" людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Репозиторий ВГУ

Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза. В вуз приходят совершенно различные люди с разными установками и разными "стартовыми условиями". Некоторые представления о подобных различиях могут дать приводимые ниже диаграммы (рис. 2.1-2.4).

1 Милорадова Н. Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. № 9.

В этом отношении очень интересен анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы [1].

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней - самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26% от общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать "неопределившимися", с другой - задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто "плывет по течению" - они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

Процесс выбора профессии, обучения в вузе стал сегодня для многих студентов прагматическим, целенаправленным и соответствующим переменам. Ценность образования как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план. Возможно, что различие ценностей образования прошлых и текущих лет главным образом состоит именно в этом.

С появлением "коммерческого" набора в вуз в него пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального выбора (62-77%), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10%, чем у "бюджетников"). Эти студенты, вдохновляемые примером родителей-предпринимателей, без страха глядят в будущее, имеющее для них четко прорисованную профессиональную перспективу.

Существуют также качественные различия, в частности, результаты анализа статистических данных показывают, что у "коммерческих" студентов более ярко выражено стремление к достижению успеха в сфере бизнеса (9-18,5%), в связи с чем они выше, чем "бюджетные" студенты, оценивают значимость хорошего образования, профессиональной подготовки (30,5-40%), свободного владения иностранными языками (22-37%), духовно и культурно богатой жизни (36-44%).

Выявились различия в структуре мотивации получения высшего образования у сравниваемых групп студентов: "бюджетные" студенты в целом высказали более традиционные установки - получить диплом (4-14%), приобрести профессию (56-62%), вести научные исследования (5-15%), пожить студенческой жизнью (8-18%), тогда как у "коммерческих" студентов доминирует стремление добиться материального благополучия (43-53%), свободно овладеть иностранными языками (17-41%), стать культурным человеком (33-39%), получить возможность обучения, работы за границей (20-29%), освоить теорию и практику

Репозиторий БГУ

предпринимательства (10-16%), добиться уважения в кругу знакомых (10-13%), продолжить семейную традицию (6-9%).

Контингент "коммерческих" студентов в большинстве своем представлен выпускниками средних школ, хотя среди них несколько больше лиц, имеющих опыт трудовой (производственной) деятельности в отраслях народного хозяйства, чем среди "бюджетников". Среди их родителей значительно больше предпринимателей, бизнесменов (14-16%), работников кооперативов, акционерных обществ, совместных предприятий (11-17%), высших государственных служащих. Именно для данной социальной группы посильна оплата высшего образования. Достаток в этих семьях значительно выше. Каждый седьмой "коммерческий" студент имеет собственный ежемесячный заработок, а каждый десятый - доход от самостоятельного предпринимательства.

По числу вузовских "отличников" они уступают "бюджетным" студентам.

Следует выделить несколько больше типов современных студентов, чем простое деление на "бюджетных" и "коммерческих", причем эти типы встречаются и в той и в другой из описанных групп.

Первый тип условно можно назвать "предпринимателем". Этот студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по службе, заниматься руководящей, организаторской деятельностью, он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен к своему учебному заведению, лучше знает специфику профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у него более развиты (по самооценке) такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая адаптация и легкая вживаемость в новые условия.

Второй тип с той же долей условности называют "эмигрант". Высшее образование "эмигранты" в большей мере получают для того, чтобы свободно овладеть иностранными языками, получить возможность обучения, работы за границей. Они уверены в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в возможности вуза дать им подготовку на необходимом уровне. У них хорошо развиты (по самооценке) индивидуализм, жизненный оптимизм, легкая вживаемость в новые условия.

Обоим этим типам противостоит "традиционалист". Он ценит хорошее образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы получить диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее - предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия, жизненный оптимизм.

"Каковы нынешние студенты по сравнению со студентами, учившимися 5-8 лет назад, т.е. на заре рыночных реформ?" 86% опрошенных преподавателей считают, что студенты изменились. Сформировались качества, позволяющие им легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, делающие их более конкурентоспособными: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания - необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

Можно выделить три основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания:

Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками "околопрофессиональных интересов".

Репозиторий ВГУ

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лншь в границах учебной программы. Этот тип деятельности - наименее творческий, наименее активный - характерен для 26,8% опрошенных студентов. Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяют пять групп.

К первой группе относятся студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них - необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний.

Ко второй группе относятся студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных 12* предметов и учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности - лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют.

К третьей группе относятся студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, и только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана.

К четвертой группе относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы.

К пятой группе относятся лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или "за компанию" с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют "хвосты", им помогают товарищи, и зачастую они дотягивают до диплома.

Среди отличников можно выделить лишь три подтипа: "разносторонний", "профессионал", "универсал". Наиболее распространен среди отличников первый подтип. Это студент любознательный, инициативный, с широким кругозором. Он изучает не только первоисточники, рекомендованные учебными программами, но систематически читает литературу сверх программы и по смежным дисциплинам. Мотивом деятельности данной категории отличников, как правило, служит неудержимое стремление к познанию, им нравится сам процесс узнавания нового, неизведанного, решения сложных задач.

Отличники, ориентирующиеся на профессию, концентрируют свое внимание главным образом на профилирующих предметах, осваивая общеобразовательные предметы более поверхностно, хотя и стараются не опускаться ниже "5". Выделяют "узкого" отличника, изучающего программный материал только в объеме лекций, учебника и обязательных первоисточников. Как правило, к последнему варианту относятся студенты со средними способностями, но с сильно развитым чувством долга, "одержимые". Такие студенты нередко очень хорошо осознают значение разносторонних знаний для полноценной профессиональной деятельности, но им просто не хватает времени для того, чтобы изучать еще что-то сверх программы. Среди "узких" отличников могут встретиться иногда и такие студенты, учебно-познавательная деятельность которых стимулируется эгоистическими интересами (самоутверждение, карьера).

Репозиторий ВГУ

К категории "отличников-универсалов" относятся студенты, сочетающие положительные стороны "разностороннего" и "профессионала". К сожалению, таких студентов, отличающихся огромным трудолюбием и вместе с тем исключительно одаренных, талантливых, с блестящими природными способностями (в первую очередь с отличной памятью, обогащенной в школьные годы), встречается не так уж много.

Среди "хорошистов" можно выделить два подтипа: 1) студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые. В большинстве случаев они учатся неровно, по профилирующим предметам у них могут быть и отличные оценки, в то время как по общеобразовательным иногда даже "три"; 2) студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием. Как правило, они учатся ровно по всем предметам. Представители этого подтипа старательно записывают все лекции, но нередко отвечают только по конспектам, учебнику или обязательному первоисточнику.

В зависимости от успеваемости среди троечников можно выделить несколько подтипов: 1) не адаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники. Практика показывает, что продуманная система работы по адаптации первокурсников еще только складывается, этот процесс зачастую протекает стихийно, курс "Введение в специальность" проходит стадию становления; 2) не способные к восприятию качества или логики изложения предлагаемого материала. Ключи помощи таким студентам в руках кафедр и преподавателей - применение научной организации учебного процесса, совершенствование качества преподавания, осуществление индивидуального подхода к обучению и т.д.; 3) допустившие ошибку в выборе профессии, что заставляет думать об улучшении работы по профориентации школьников и отборе поступающих в вузы; 4) недобросовестно относящиеся к учебе. Как правило, это студенты, представляющие свою будущую деятельность (и жизнь) легкой и беззаботной, не требующей особых знаний и умений. Поэтому в вузе они настроились не на труд, а на отдых и развлечения, стремятся "прийти к диплому" с наименьшим напряжением сил. Они нерационально используют время, ловчат, занимаются только во время сессии, стараются обмануть преподавателя во время экзаменов (шпаргалки и т.д.).

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, были выбраны 4 группы качеств, которые должны наиболее полно, по мнению В. Т. Лисовского [1], характеризовать студента, а именно ориентацию на:

1) учебу, науку, профессию;
2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
3) культуру (высокую духовность);
4) коллектив (общение в коллективе).

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

1. "Гармоничный". Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирим 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. Непримирим 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, заводила 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.

Репозиторий БГУ

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

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

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

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

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

11. "Богемный". Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. "Обо всем" наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом "модными" течениями. Всегда имеет "свое мнение", отличное от мнения "массы". Завсегдатай кафе, модных 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) отличникн-"зубрнлы" - те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированны, 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 "всего 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;

Репозиторий ВГУ

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.

Особенно поражают описания студентами конфликтов с преподавателями. В них нередко фигурируют такие определения, как ненависть преподавателя, жестокость, месть, унижение достоинства студента.

Репозиторий ВГУ

В материалах исследования, проводившегося в 1998/99 учебном году, содержатся такие высказывания студентов: "На вопросы студентов преподаватели нередко отвечают с каким-то пренебрежением", "Самое большое удовольствие для некоторых преподавателей - это экзамен. Если придешь нарядная - унижают, если кто-то одет убого - принимают как подружку" и т.п.

Материалы, выпущенные головным советом Госкомитета по народному образованию - "Общественное мнение", "Образ прошлого и будущего в сознании студентов", "Студенчество: социальные ориентиры и социальная политика", убедительно показывают, что 60% педагогов придерживаются сугубо авторитарных позиций и не интересуются мнением студентов, не говоря уже о том, чтобы с ним считаться. Вуз по-прежнему привычно использует формы и методы авторитарной педагогики, или, как ее еще называют, педагогики тотальной требовательности, а короче - угроз: если не сдашь, если не выучишь, и т.п. В этом смысле можно констатировать, что для реальных прогрессивных изменений в высшей школе условия далеко не благоприятные.

А в результате ухудшаются самочувствие, здоровье и студентов, и преподавателей: 45% студентов страдают теми или иными хроническими заболеваниями; большинство молодых людей быстро устают, им нужно в два раза больше времени на отдых, чем их родителям 20-30 лет назад, а это означает, что они менее успешно осваивают программу; 50% преподавателей испытывают негативные эмоции, неудовлетворенность, неуверенность, страдают неврозами, соматическими заболеваниями...

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. "Здравствуйте, 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. Сегодня эта традиция утрачивается с еще большей скоростью, чем раньше...

Не противоречат ли эти два факта друг другу? С одной стороны, снижение общекультурного уровня студентов, с другой - высокая оценка в модели преподавателя "широкого кругозора", "знания не только предмета"? Нет, не противоречат, а обусловливают друг друга. Именно потому, что познавательная потребность нормально развивающейся личности не была поддержана и удовлетворена должным образом в предыдущий возрастной период. Сейчас она проявляется более интенсивной, чем прежде, потребностью получить от преподавателя нечто большее, чем конкретные факты преподаваемого предмета, - то, что мы традиционно относим к понятию "широкий кругозор".

Репозиторий БГУ

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.

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки, характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии. Для выявления всего этого широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. На основе такого изучения осуществляется дифференцированный подход к студентам. Выявляются трудности в учебе и практической работе, предпочтение учебным дисциплинам и видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности.

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, состоящим личности и коллектива по осуществлению управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение - обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием. Студенческая деятельность в целом не относится к сфере материального производства. Основное в деятельности студента - учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности - книги, лабораторное оборудование и т.д.; для деятельности студента характерна нтенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.).

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как обучаемость. Под этим понятием подразумеваются личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т.п.) н весь интеллектуальный потенциал человека.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая в свою очередь определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т.п.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище и т.д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т.д.). Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания,

Репозиторий ВГУ

стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Потребности могут быть ясно осознанными и неосознанными или осознанными лишь частично. Стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать эрудированным и культурным человеком - это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. "Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности".

Можно выявить мотивы (М) учебной деятельности: М1 - направленность на приобретение знаний; М2 - направленность на получение профессии; М3 - направленность на получение диплома. Среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин - на получение диплома.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью мы объясняем тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют "штурм", который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии (М2) и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делят изучаемые дисциплины на "нужные" и "ненужные" для их профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

В процессе работы со студентами педагог должен учитывать не только уровень и структуру мотивации, но также энергетический, умственный потенциал и целый ряд жизненных обстоятельств. Так, если у студента большой перерыв в учебе или он с трудом адаптируется к новой форме обучения, задача педагога будет состоять в том, чтобы научить студента оптимальной организации труда. При хороших же потенциальных возможностях, высокой интеллектуальной лабильности студента, которая служит критерием хорошей обучаемости, педагог имеет основания предъявить к нему более высокие требования, апеллировать к его волевым качествам.

Одной из важных потребностей является потребность в общении. В общении студенты познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями.

Также одной из важнейших потребностей личности является потребность в достижениях. Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей. Данные исследований показывают, что повышение эффективности деятельности студента связано прежде всего с развитием их духовных потребностей в соответствии с требованиями обучения в вузе и будущей профессии.

Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления направленности студента в будущее. Важным элементом направленности личности являются интересы, разнообразные по содержанию к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т.д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает у него активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Возникновение глубоких и устойчивых интересов студентов к учению, различным предметам является важным условием успешного формирования их личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной затухания интереса к учению могут быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение - система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы.

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в темпераментах. Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания,

Репозиторий БГУ

но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности. (Базовые сведения о темпераменте см. в приложении - схемы 3.2-3.4.)

В деятельности студентов проявляется и их характер - относительно устойчивый психический склад человека. Это совокупность черт, влияющих на все его поведение. Характер студента представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт, которые можно классифицировать по группам. Это, во-первых, группа интеллектуальных черт - наблюдательность, рассудительность, гибкость ума; во-вторых, группа эмоциональных черт - уверенность, жизнерадостность, бодрость; в-третьих, группа волевых черт - целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество и др.; четвертая группа - нравственные черты - чувство долга, честность, правдивость и др. Характеры делятся на слабые и сильные, замкнутые и эгоистичные, цельные и противоречивые. Главное, что раскрывает характер студента - это поступки и действия, особенно поведение в коллективе, успеваемость и общественная работа. Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности. (Базовые знания о характере см. в приложении - схемы 3.5-3.7.)

В деятельности студентов ярко проявляются способности, т.е. такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистам. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти и т.д. Способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности, а также путем компенсации недостающих качеств. Способности складываются на основе закрепления проявлений психических процессов, мотиваций поведения и свойств человека в связи с особенностями его деятельности.

Опосредованно на успеваемость оказывает влияние и тип конституции (телосложения) студента, которому соответствует определенный тип реактивности организма, тип нервной системы. Пикники более реактивные, быстро расходуют силы и поэтому им лучше давать вначале более трудные задачи, постепенно упрощая их к концу занятий. Они чаще требуют повторения пройденного материала, так как у них хуже долговременная память. Их лучше опрашивать в числе первых, так как благодаря значительной реактивности они быстрее теряют рабочий тонус. При обучении пикников хорошо практиковать краткие, но частые паузы в учебной работе. Другое дело астеники. Их реактивность позволяет давать им задачи с возрастающей сложностью, им реже необходимо повторение пройденного материала. На экзаменах их можно опрашивать в числе последних, так как они лучше сохраняют рабочий тонус; их организм, нервная система более выносливы. При их обучении паузы могут быть значительно реже, и это не снижает их работоспособности.

Влияют на успеваемость и особенности самосознания и самопонимания. В исследованиях установлена достаточно устойчивая и подтверждающаяся на разных выборках зависимость успешности обучения от таких особенностей самосознания, как степень адекватности самооценки (см. в приложении схему 3.10). В отсев попадают студенты при излишней самоуспокоенности, беззаботности и неадекватности самооценки.

Экспериментально установлена взаимосвязь интеллектуального развития и успеваемости студентов разных вузов, специальностей и курсов. Плохую успеваемость нередко имеют молодые люди, обнаружившие низкую продуктивность по данным интеллектуальных тестов, более того, значительная часть этих студентов отличается уже с первых курсов. Диагностировать, а потом и применить активно формирующий метод, позволяющий студенту преодолеть трудности в учебе, раскрыть конкретные психологические действия для совершенствования индивидуализации процесса обучения, - вот основная цель.

Сила нервной системы обеспечивает работоспособность, возможность длительное время быть сосредоточенным на изучаемом материале. Не влияя непосредственно на уровень учебной успешности, она сказывается на приемах работы, способах подготовки учебных заданий. Лабильность нервной системы, обеспечивающая скорость мыслительных реакций, связана высокой корреляционной зависимостью с интеллектуальными свойствами и таким образом непосредственно воздействует на продуктивность учебной деятельности.

Лабильность и сила нервной системы влияют на отбор приемов деятельности, в частности учебной. Стилем учебной деятельности называется предпочтительно используемая индивидом совокупность приемов самоподготовки, учебной работы.

Репозиторий ВГУ

Студенты с сильной нервной системой компенсируют нерегулярность учебной деятельности "авралом", занятиями по ночам; будучи малотревожными, они легко используют при ответах на экзамене шпаргалки и т.п. Студенты со слабой нервной системой, накопив в результате несистематической работы большое количество неизученного материала, не могут работать за счет сна. Их тревожность на экзамене, куда они приходят плохо подготовленными, мешает им выявить даже имеющиеся знания. Так нерегулярность работы в сочетании со слабой нервной системой становится причиной неуспеваемости студентов, а зачастую - и отчисления их из вуза. Только 37,3% исследованных студентов считают необходимым заниматься регулярно, остальные предпочитают "штурмовать" материал в экзаменационную сессию.

Значительная часть студентов даже в период экзаменационной сессии не считает необходимым работать напряженно, занимается лишь часть дней, отведенных на подготовку к экзаменам (многие используют 1-2 дня "для чтения лекций"). Это 66,7% первокурсников, 92,3% пятикурсников. Многие идут на экзамен, по собственному признанию, подготовившись не по всем выделенным преподавателем вопросам (58,3% первокурсников, 77% пятикурсников).

В процессе учебной деятельности значительно повышает эффективность учебного труда прием предварительной подготовки к предстоящей лекции, актуализация необходимых для ее восприятия знаний. Особенно он ценен в математике и других точных науках. К сожалению, к этому приему прибегает столь малое количество студентов (15% пятикурсников, 16,7% вечерников, 14% первокурсников), что практически приходится констатировать отсутствие его в арсенале наших студентов.

К приемам учебной деятельности относится также углубленное изучение студентами наиболее важных, профессионально значимых учебных дисциплин. Среди первокурсников этим приемом пользуются 75%, среди пятикурсников - 84,6%.

В арсенале студентов имеется также прием предпочтительного начала самостоятельных занятий с трудных (легких) предметов. Очень часто в рекомендациях по научной организации умственного труда даются жесткие установки на начало занятий с трудных предметов. Между тем типологические исследования показывают, что здесь не может быть универсального рационального приема. Малоподвижные флегматики медленно втягиваются в работу, поэтому им лучше начинать занятия с легких предметов. Быстро утомляющиеся меланхолики со слабой нервной системой вряд ли могут оставлять сложные предметы на конец. Им следует за трудный материал приниматься со свежими силами.

Своеобразно отношение студентов к экзаменам. Многие из них, даже указывая на большие нервные затраты (37,5% первокурсников, 54,6% пятикурсников и 67% вечерников), тем не менее выступают против отмены экзаменов, так как подготовка к ним помогает систематизировать знания, углубить понимание материала, ликвидировать пробелы (75% первокурсников, 54,6% пятикурсников).

Значительная часть студентов стремится рационализировать свою учебную деятельность, найти наиболее эффективные приемы изучения материала. Успешность их усилий в данной области зависит от уровня развития: 1) интеллекта, 2) самоанализа, 3) воли.

Недостаточный уровень развития любого из этих свойств приводит к существенным просчетам в организации самостоятельной работы, следствием чего и являются низкий уровень регулярности занятий, неполная подготовленность к экзаменам.

Легко усваивая учебный материал, интеллектуально более развитые студенты в обычных, рассчитанных на среднего студента условиях обучения не стремятся к выработке рациональных приемов усвоения знаний. Этот стиль учебы - штурмовщина, риск, недоучивание материала - складывается еще в школе. Потенциальные возможности таких студентов остаются нераскрытыми, особенно при недостаточном развитии воли, ответственности, целеустремленности личности.

В связи с этим возникает необходимость дифференцированного обучения, особенно в вузе. Принцип "от каждого по способностям" должен пониматься не как снижение требований при равнении на слабых, а как повышение требований к способным студентам. Только при таком обучении полностью реализуются интеллектуальные и волевые способности каждой личности, возможно гармоничное ее развитие. Студенты с более высоким уровнем регулярности учебной работы являются, по самооценке, более волевыми, тогда как занимающиеся менее регулярно больше рассчитывают на свои интеллектуальные возможности. Существует 2 типа студентов - с высоким и низким уровнем регулярности учебной деятельности. Умение работать систематически даже при средних интеллектуальных способностях обеспечивает студентам устойчивую высокую успеваемость. Отсутствие умения организовать себя, равномерно распределять учебные занятия даже при наличии достаточно развитого интеллекта ослабляет способность к усвоению программного

Репозиторий ВГУ

материала и препятствует успешной учебе. Следовательно, отсутствие систематичности учебных занятий является одним из значимых факторов отсева студентов.

Эмоциональные состояния (см. в приложении схемы 3.11, 3.12), уровень развития волевых качеств (схема 3.12), особенности психосоциотипа студента (схема 3.13) существенно влияют на учебный стиль и успешность обучения, на характер взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями.

К оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, совершенствования работы деканатов, создания психологической службы в вузах, индивидуализации процесса обучения и воспитания при условии более полного учета индивидуальных особенностей обучающегося и др. Во всех этих подходах центральное звено - личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента - способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т.д., - позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного массового обучения в высшей школе.

Интеграция данных о каждом конкретном человеке производится с помощью психографии. Пснхография является методом познания конкретного человека путем обобщения разноуровневых характеристик, а также структурных и генетических связей между ними.

При использовании психографического метода за точку отсчета берутся уровень и структура интеллекта как условие, необходимое для стратегической организации поведения.

Индивидуальную беседу желательно проводить в отдельном помещении, без посторонних лиц, предварительно сообщив студенту о том, что полученные о нем сведения будут храниться в тайне.

Существенно расширяет возможности куратора в изучении студента методика самооценок. Процедура самооценивания максимально проста. Студент в зависимости от самооценки своих личных качеств должен поставить отметку (вертикальную черту) между двумя полюсами предложенной ему шкалы. Размер последней 10 см, но для студента он не указан, шкала не градуирована.

При обработке полученной информации экспериментатор измеряет на шкале расстояние от левого полюса до отметки, сделанной испытуемым. Результат в сантиметрах переводится в баллы. Это и будет самооценка студентом того или иного своего качества.

3.1. Методика самооценок

Инструкция (адресована студенту)

Уважаемый товарищ!

Просим Вас принять участие в процедуре самооценивания себя как студента. Вам предъявляются отдельные карточки, на каждой из них имеются две полярно противоположные словесные оценки и шкала между ними. Определите свое положение на предлагаемых шкалах относительно крайних полюсов и поставьте отметку (вертикальную черту) в месте, соответствующем этому положению.

Будьте искренни в своих ответах. Работайте не торопясь, не пропускайте карточек!

Методика самооценок помогает куратору получить о студенте значительную информацию, которой необходимо руководствоваться в процессе индивидуальной работы с ним. Методика экспертных оценок ("Характеристика студента") дает возможность получить информацию о студенте от его товарищей по группе, которые непосредственно наблюдают его отношение к учебе, общественной работе и т.д. Именно

Репозиторий ВГУ

сокурсники имеют наилучшее представление о сильных и слабых сторонах, о потенциальных возможностях студента. Оценки, данные как минимум тремя оппонентами, затем суммируются и выводится средний балл.

В процессе индивидуальной работы со студентом куратору может быть недостаточно информации, полученной по описанным выше методикам. Поэтому он должен находиться в контакте с сотрудниками психологической службы, должен владеть знаниями о методах психодиагностики и умениями осуществлять психологическое и педагогическое тестирование.

Увеличение числа стрессовых ситуаций, их влияние на студентов, а следовательно, и на процесс обучения является одной из "горячих" тем в вузовских кругах. Всего одна цифра: число нервных заболеваний у студентов за последнее десятилетие возросло на 12%.

В ходе исследований выяснилось, что факторы, оказывающие негативное влияние на становление личности студента, в том числе вызывающие у них неврозы, можно условно разделить на три группы. Проведенное разделение в достаточной степени условно, поскольку, как правило, действует сразу несколько факторов. Однако в большинстве случаев один из них оказывается решающим и потому предлагаемое разделение представляется правомерным [1]:

1 Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов... // Высшее образование в России. 1996. № 2.

1. Социальные факторы, отражающие общую тенденцию распространения неврозов у населения не только в нашей стране, но и других странах во второй половине XX в., встречается в 32% случаев.

2. Психологические факторы, связанные со взаимоотношениями лиц в различных микрогруппах, встречаются в 28% случаев. Сюда следует отнести: отношения в семье (в том числе отношения между супругами), психологическая несовместимость между членами группы, проживающими в общежитии, взаимоотношения в учебной группе.

2.1. Стрессовые факторы, связанные с семейными отношениями.

2.2. Психологическая несовместимость между членами группы, проживающими в общежитии. Этому способствуют следующие причины: затруднение в установлении контактов в силу особенностей характеров у членов группы, разность интересов, возрастные различия, различия в биологических ритмах среди проживающих в одной комнате, болезнь или несчастный случай с одним из проживающих или у членов его семьи, нарушение норм морали, различные правовые нарушения.

2.3. Стрессовые причины, связанные со взаимоотношениями лиц в учебной группе. Среди них наиболее часто встречаются: снижение адаптации в группе из-за особенностей черт характера, психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки, формальные отношения в группе, отсутствие совместной продуктивной деятельности между членами группы, которые приводят к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в студенческой группе, низкое социально-коммуникативное развитие учащихся.

3. Психолого-педагогические причины неврозов у студентов встречаются в 40% случаев. К примеру: адаптационные трудности (связанные с нарушением циркадного ритма, изменением микросоциального окружения, началом профессионального обучения, изменением профессиональной ориентации в процессе обучения, переходом на другой факультет, сменой места обучения, окончанием учебы и подготовкой к самостоятельной профессиональной деятельности и т.д.), несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню начальной подготовки студента, авторитарность позиций преподавателя, психическое, эмоциональное напряжение и повышение уровня невротизации студентов в период зачетных и экзаменационных сессий, чрезмерно большой объем информации, дефицит времени, снижение уровня мотивации к учебе из-за неудовлетворенности методами преподавания, конфликтные ситуации с преподавателями и учебно-вспомогательным персоналом.

В курсе "Психология и педагогика высшей школы" наибольший интерес для рассмотрения представляют факторы третьей группы, а еще точнее - отношения, складывающиеся между студентом и преподавателем.

Репозиторий ВГУ

Конечно, студенты в процессе обучения и общения тоже влияют друг на друга. Чтобы определить, по каким "психологическим каналам" один человек вызывает в совместной деятельности поступки другого, как строит преподаватель отношения

Психолого-педагогическое изучение личности студента 383 со своими обучаемыми в процессе обучения, необходимо понимать, как он воздействует на студентов, какие типы взаимоотношений с ними способен устанавливать.

3.2. Способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы взаимоотношений с обучаемыми

Анализируя работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

• высокий - характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
• средний;
• низкий - характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи. Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:
• положительные - одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
• отрицательные - замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

• Модель диктаторская ("Монблан") - преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты - лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

• Модель неконтактная ("Китайская стена") - близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым. Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны - равнодушное отношение к преподавателю.

• Модель дифференцированного внимания ("Локатор") - основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом. Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель - коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

• Модель гипорефлексная ("Тетерев") - заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Репозиторий ВГУ

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

• Модель гиперрефлексная ("Гамлет") - противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

• Модель негибкого реагирования ("Робот") - взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

• Модель авторитарная ("Я - сам") - учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность. Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

• Модель активного взаимодействия ("Союз") - преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

В таблице 3.1 показана психологическая атмосфера общения преподавателя и студентов на занятии.

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга и 2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии (см. приложение- схемы 3.16-3.29), к наблюдательности, "сенсорной остроте", установлению "раппорта" и умению учитывать репрезентативную систему собеседника (схемы 3.25 и 3.26), умения слушать (схемы 3.27), понимать студента (схема 3.28), воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения (схемы 3.29), изменения стилей и позиций общения (схема 3.25), умения преодолевать манипуляции и конфликты (схемы 3.30-3.32). Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия (базовые знания представлены в схемах 3.16-3.32).

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

• Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):

Репозиторий БГУ

¦ создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;

¦ одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

4- одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;

¦ поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;

¦ создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;

¦ недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

• Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:

¦ оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;

¦ разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;

¦ обучение (прямое или косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;

¦ подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;

¦ демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;

¦ оперативное предоставление студентам возможности "оправдать нетерпение поднятой руки";

¦ предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, "собраться с мыслями".

• Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:

¦ прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;

¦ мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;

¦ критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;

¦ "игровая провокация" ("Что-то Иванов Иван недоверчиво улыбается при твоем ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...").

Репозиторий ВГУ

3.3 Основные психолого-педагогические приемы обучения при оптимальном педагогическом общении

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения схемы "услышал - запомнил - пересказал" к схеме "познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами - осмыслил - запомнил - способен оформить свою мысль словами - умею применить полученные знания в жизни".

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

• конструктивная - педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

• организационная - организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

• коммуникативно-стимулирующая - сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

• информационно-обучающая - показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

• эмоционально-корригирующая - реализация в процессе обучения принципов "открытых перспектив" и "победного" обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

• контрольно-оценочная - организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

• педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

• студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;

• действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;

• преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

• студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, - всего коллектива.

Репозиторий БГУ

Типы акцентуаций характера

Сенситивный тип. Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти люди не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных и озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также "комплекс неполноценности".

Психастенический тип. Эти юноши характеризуются ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие юноши, однако, нередко бывают больше сильны на словах, чем в деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений - со скоропалительностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

Лабильный тип. Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут быть самыми ничтожными, например, кем-то случайно оброненное обидное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они "способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач". От сиюминутного настроения этих юношей зависит многое в их психологии и поведении. Соответственно этому настроению настоящее и будущее для них может расцвечиваться то радужными, то мрачными красками.

Астеноневротический тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы.

Неустойчивый тип. Его иногда неверно характеризуют как слабовольный, плывущий по течению. Юноши данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

Истероидный тип. Главная черта этого типа - эгоцентризм. Жажда постоянного внимания к своей особе. У юношей данного типа выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их товарища, когда другим уделяют большее внимание, чем им самим. "Желание привлекать к себе взоры, слушать восторги и похвалы становится для них насущной потребностью". Для таких юношей характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил.

Гипертимный тип. Юноши этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят неспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми, родителями и педагогами у них нередко возникают конфликты. Такие юноши имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят.

Шизоидный тип. Его наиболее существенной чертой является замкнутость. Эти юноши не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. "Духовное одиночество даже не тяготит шизоидного подростка, который живет в своем мире, своими необычными для детей этого возраста интересами". Такие юноши нередко демонстрируют внешнее безразличие к другим людям, отсутствие к ним интереса. Они плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, особыми увлечениями. Во внешнем проявлении своих чувств они достаточно сдержанны.

Конформный тип. Данный тип демонстрирует бездумное, некритическое, а часто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Такие юноши обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо - "быть как все". Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет "моральное" оправдание своему поступку, причем нередко не одно.

Циклоидный тип. Он характеризуется, повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Юноши данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того чтобы где-то быть со своими сверстниками! Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздраженно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа) с периодами примерно в две-три недели.

Эпилептсидный тип. Эти юноши часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. "Такие дети, - пишет А. Е. Личко, - любят мучить животных ... избивать и дразнить младших и слабых, издеваться над беспомощными и неспособными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль "властелина". Их типичные черты - жестокость, себялюбие и властность. В группе

Репозиторий ВГУ

детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, "умеют угодить начальству, добиться определенных преимуществ, завладеть... постами, дающими в их руки... власть, установить диктат над другими".

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СХЕМЫ "ОБЩЕНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ"

Схема 3.14

Профессионально важные качества педагогического общения:

1) интерес к людям и работе с ними, наличие ПОТРЕБНОСТИ и умения общения, общительность, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

3) ГИБКОСТЬ, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;

4) умение ощущать и поддерживать ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ В ОБЩЕНИИ;

5) умение УПРАВЛЯТЬ СОБОЙ, управлять своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять своим настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

6) способность к СПОНТАННОСТИ (неподготовленной) коммуникации;

7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение), различных приемов воздействия, "приспособлений" и "пристроек".

Средства повышения эффективности воздействия:

- "ПРИСПОСОБЛЕНИЯ" - система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов);

- "ПРИСТРОЙКИ или ДОСТРОЙКИ" - приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;

- усиление воздействия через: повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия: переход от сложного к простому, от простого к сложному; рельефное выделение фраз; резкая смена способов общения.

В УСЛОВИЯХ ИМПРОВИЗАЦИИ (вследствие возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

Репозиторий ВГУ

1) ЕСТЕСТВЕННЫЙ: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагогов психологических эмоциональных затруднений;

2) НАПРЯЖЕННО-ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;

3) ПРЕДНАМЕРЕННО-УКЛОНЧИВЫЙ: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации ("не заметить");

4) НЕПРОИЗВОЛЬНО-ТОРМОЗНОЙ: растерянность и полная заторможенность действий педагога;

5) ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СРЫВ: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства;

6) НЕАДЕКВАТНЫЙ: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия.

I

Схема 3.26

СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ ("синтония" - быть в гармонии с собой и с другими)

Процесс общения начинается с восприятия - протекает по-разному в зависимости от репрезентативной системы человека

Полимодальный "компьютерный тип" получается из кинестетика (при абстрагировании от неприятных чувств) - слова: понимаю, логично, проанализировать, речь монотонная, движения глаз трудноуловимы, взгляд через головы других, голова вверх поднята. Для успешного общения необхолимы умения:

- учесть репрезентативную систему собеседника и говорить на его "языке",

- определение желаемого результата и учет интересов собеседника (что я увижу, когда достигну результата? что я услышу?),

- развить сенсорную остроту - способность замечать малейшие изменения в состоянии и поведении собеседника, замечать изменения жестов, мимики, позы, интонации, взглядов, и микроизменения в цвете кожи, в дыхании, в тонусе мышц, в дрожании нижней губы.

Шаги обучения: 1 - фиксация изменений в поведении человека,

2 - различение паттернов - повторяющихся моментов в поведении человека,

3 - калибровка - узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам - микроизменениям,

- развить гибкость - способность изменять свое поведение в зависимости от ситуации и реакции собеседника, находить разные новые способы поведения.

Шаги обучения: 1 - прерывание старых паттернов поведения,

2 - изобретение и использование новых способов поведения,

3 - быстрая последовательность прерывания старых паттернов и использование новых, неожиданных выборов,

- достичь конгруэнтности - внутренняя согласованность мыслей, желаний, чувств, действий, слов человека, отсутствие внутренних противоречий.

Репозиторий ВГУ

Шаги обучения: 1 - различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности,

2 - знакомство с различными частями своей личности,

3 - определение целей, желаний каждой части личности,

4 - определение приоритетных целей,

5 - достижение согласия между различными частями личности о том, что они признают установленный приоритет целей,

6 - заключение контракта по принятому соглашению,

- достигать раппорта - гармонии, единства, согласованности с собеседником и взаимной симпатии

Шаги обучения: 1 - проверка своего доверия к собеседнику,

2 - проверка доверия партнера к вам,

3 - тону и темпу голоса собеседника установление соответствия,

4 - его дыханию,

5 - его ритму движений,

6 - его позе.

__Использовать ресурсные состояния - вызвать прилив сил, уверенности в

успешности решения трудных проблем и ситуаций общения.

Шаги обучения: 1 - поиск воспоминания об успехе в своем прошлом опыте.

2 - переживание этого успеха снова,

3 - когда воспоминание переживании успеха станет интенсивным, установить условную связь - "якорь" (например, прикосновение к запястью левой руки),

4 - вхождение в ресурсное состояние через повторение шагов 2 и 3, а затем одновременное использование "якоря" и воспоминания переживания,

5 - использовать "якорь" в трудной ситуации, чтобы вызвать оптимальное внутреннее состояние, необходимое для успешной деятельности.

- умение задавать вопросы - пойнтеры для уточнения смысла и содержания сказанного собеседником: 1 - пойнтеры-существительное для уточнения смысла существительного ("А какой смысл вы вкладываете в слово?.."),

2 - пойнтеры-глаголы - для уточнения смысла глаголов ("Как именно вы приготовите доклад: в устной или письменной форме?").

3 - пойнтеры-правила - для уточнения обоснованности ограничений и правил ("Почему так надо? А что будет, если мы не сделаем этого?").

4 - пойнтеры-обобщения - для уточнения смысла слов "все, всегда, никогда и т.п." ("Действительно все? Неужели никогда не встречали?..").

5 - пойнтеры-сравнения - для уточнения смысла сравнений "хуже, лучше, легче и т.п." ("Лучше сделать так, по "сравнению с чем?"), пойнтеры используют тогда, когда необходимы точная информация и точное понимание собеседника для достижения желаемого результата.

Репозиторий ВГУ

- Умение воспринимать н давать обратную связь - это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, т.е. это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, а в большей степени сведения о себе в связи с этим человеком. Правила обратной связи: 1 - говори о том, что конкретно делает данный человек, когда вызывает у тебя те или иные чувства;

2 - не давай оценок; 3 - не давай советов; 4 - если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.

- Умение слушать - умение понять информацию и чувства говорящего.

3 такта в слушании: 1 - поддержка - цель: дать возможность человеку выразить свою позицию (уместные реакции слушателя на этом этапе: молчание, поддакивание, кивание головой, "эхо реакции" (повторение последнего слова собеседника), эмоциональное сопровождение;

2 - уяснение - цель: убедиться, что вы правильно поняли собеседника, для этого задают уточняющие вопросы-пойнтеры, наводящие вопросы, делается парафраз (передача содержания высказывания собеседника своими словами);

3 - комментирование - слушатель высказывает свое мнение по поводу услышанного, дает комментарии, советы, оценки (если от него этого ждут). Могут происходить искажения в восприятии и понимании информация в зависимости от того, каково "я-слушание" у человека. "Я-слушание" - своеобразный устойчивый фильтр, через который воспринимается информация, в результате ей придается тот или иной смысл. Бывают разные "Я-слушания": "я тебе не верю", "мне нравится все, что ты делаешь", "обида", "зависть", "мне безразлично", "у меня лучше".

Схема 3.32

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ людей я КОНФЛИКТЫ

'Вероятность наступления конфликтов повышается при:

- несовместимости характеров и психосоциотипов

- наличии темперамента холерика

- отсутствии 3 качеств: способности критически относиться к себе; терпимости к другим; доверия к другим

- наличие акцентуации характера, невротичности

Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Психологические основы профессионального самоопределения

Выступая отраслью педагогической психологии, психология профессионального образования исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования. Под термином "профессия" понимается род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником материального обеспечения существования человека. Профессия также характеризуется как система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку. Понятие "профессиональное образование" отождествляется со специальным образованием и может быть получено в профессионально-технических, средних и высших образовательных учреждениях. Профессиональное образование связано с получением определенных знаний и навыков по конкретной профессии и специальности. Таким образом, профессиональное образование осуществляет подготовку специалистов в образовательных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а также в процессе курсовой подготовки и послевузовского образования, образующих систему профессионального образования.

Профессиональное образование должно быть ориентировано на получение профессии, что делает необходимым исследование таких проблем профессиональной подготовки, как профессиональное

Репозиторий ВГУ

самоопределение или выбор профессии, профессиональное самосознание, анализ этапов профессионального развития субъекта и связанных с ним психологических проблем сопровождения профессиональной деятельности;

Организация профессионального образования должна подчиняться ряду принципов:

• принцип соответствия профессионального образования современным мировым тенденциям специального образования;

• принцип фундаментализация профессионального образования требует связи его с психологическими процессами приобретения знаний, формирования образа мира (Е.А. Климов), с постановкой проблемы приобретения системных знаний;

• принцип индивидуализации профессионального образования требует изучения проблемы формирования профессионально важных качеств, необходимых представителю той или иной профессии.

Исходя из этих положений, предметная область психологии профессионального образования включает в себя:

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей личности в системе профессионального образования;

- изучение человека как субъекта профессиональной деятельности, его жизненного и профессионального пути;

- изучение психологических основ профессионального обучения и профессионального воспитания;

- изучение психологических аспектов профессиональной деятельности.

Будучи призванной изучать строение, свойства и закономерности процессов профессионального обучения и профессионального воспитания, психология профессионального образования использует в своем арсенале те же методы, что и в других ветвях психологической науки: наблюдение, эксперимент, методы беседы, анкетирования, изучения продуктов деятельности.

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется метод профессиографии, описательно-технической и психофизиологической характеристики профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. В результате профессиограммирования составляются профессиограммы или сводки данных (технических, санитарно-гигиенических, технологических, психологических, психофизиологических) о конкретном процессе труда и его организации, а также психограммы профессий. Психограммы представляют собой "портрет" профессии, составленный на основе психологического анализа конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества (ПВК) и ПСИхологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии и психологии профессионального образования объясняется тем, что он позволяет моделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией и строить процесс их развития, исходя из данных науки.

Профессиональное образование, выполняющее функции профессиональной подготовки, отождествляемое с понятием "специальное образование", предполагает два пути его получения - самообразование или обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. Важным психологическим моментом, определяющим успех профессионального образования, является своеобразная "готовность" (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии. Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни. Выбор профессии в психологическом плане представляет собой двухаспектное явление: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой - то, что выбирают (объект выбора). Обладая множеством характеристик, и субъект и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии. Выбор профессии - это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Репозиторий ВГУ

Возникновение профессионального самоопределения охватывает старший школьный возраст, однако ему предшествуют этапы:

- первичного выбора профессии, для которого характерны ма-лодифференцированные представления о мире профессий, ситуативные представления о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивость профессиональных намерений. Этот этап характерен для учащихся младшего школьного возраста, когда еще не возникает вопросов о содержании профессии, условиях работы. Иногда на этой стадии задерживаются и подростки;

- профессионального самоопределения (старший школьный возраст). На этом этапе возникают и формируются профессиональные намерения и первоначальная ориентировка в различных сферах труда;

- профессиональное обучение как освоение выбранной профессии осуществляется после получения школьного образования;

- профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений;

- самореализация в труде (частичная или полная) связана с выполнением или невыполнением тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Итак, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения.

В психологической литературе существуют разнообразные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе профессии. Ряд исследователей придерживаются точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. Профессиональное самоопределение рассматривается при этом как процесс развития субъекта труда. В контексте понимания профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность. Ряд авторов придерживаются взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения, т.е. выбор профессии - социально заданное явление, определяемое прежде всего социальными характеристиками профессии.

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа "Я" человека, определяя течение его жизни.

Рассматривая выбор профессии как систему субъект объектных отношений, необходимо остановиться на характеристике как самого объекта выбора профессии - того, что выбирают, так и субъекта - выбирающего.

Традиционно общая схема описания профессии подразумевает четыре аспекта:

- социально-экономический (краткая история профессии, ее

Психология профессионального образования роль в системе народного хозяйства, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, заработной плате, престижности профессии);

- производственно-технический (данные о технологическом процессе, объекте, орудиях труда, рабочем месте, формах организации труда);

- санитарно-гигиенический (информация о климатических условиях, характере освещения и других санитарных факторах, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях);

- психофизический (требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности).

Е.А. Климовым предложена четырехъярусная обзорная классификация профессий по признакам предмета, целей, средств и условий труда (схема 4.1).

Репозиторий ВГУ

Первый ярус выделяет типы профессий.

По предмету труда все профессии подразделяются на биономические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и социономические (взаимодействие людей), по А. Н. Леонтьеву. Соответственно Е. А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: "Человек-природа", "Человек-техника", "Человек-знак", "Человек-образ", "Человек-человек".:

1. "Человек - живая природа" (П). Представители этого типа профессий имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования (мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог).

2. "Человек - человек" (Ч). Предметом интереса, обслуживания, распознавания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста (продавец, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель, социальный работник).

3. "Человек - техника" (Т) и неживая природа. Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда (слесарь-сборщик, техник-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог).

4. "Человек - знаковая система" (З). Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы - вот предметные миры, которыми занимаются представители этого типа профессий (оператор фотонаборного автомата, программист, чертежник-картограф, математик, редактор издательства, языковед).

5. "Человек - художественный образ" (Х). Явления, факты художественного отображения действительности - вот что занимает представителей профессий этого типа (художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра).

Таким образом, условно обозначим 5 типов профессий ПТЧЗХ. В пределах каждого типа профессий Е.А.Климовым выделены их классы по признаку целей (второй ярус):

- гностические профессии (Г);

- преобразующие (П);

- изыскательные (И).

По признаку основных орудий, средств труда в рамках каждого класса выделяют четыре отдела (3-й ярус):

- профессии ручного труда (Р);

- профессии машинного труда (М) (машины с ручным управлением используются для обработки, перемещения, преобразования предметов труда, поэтому типичными профессиями в этом подразделении являются водитель, машинист и т.д.);

- профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (А) - операторы машин с ЧПУ и т.д.;

- профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда (Ф).

По условиям труда профессии можно разделить на четыре группы (четвертый ярус в приведенной схеме):

- работа с условиями микроклимата, близкими к бытовым, "комнатным" (Б): лаборанты, бухгалтеры, операторы ЭВМ;

- работа, связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду (О): агроном, монтажник стальных и железобетонных конструкций, инспектор госавтоинспекции;

- работа в необычных условиях (на высоте, под землей, под водой, при повышенных и пониженных температурах (Н): антенщик-мачтовик, водолаз, машинист горного комбайна, пожарный);

Репозиторий БГУ

- работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей (М) - взрослых или детей, связанная с большими материальными ценностями (воспитатель детского сада, учитель, врач, следователь). Анализируя состав действий для каждого типа профессий, Е. А. Климов наметил четыре их группы:

1. Двигательные (действия перемещения, расположения, поворота и т.д.).

2. Познавательные (гностические) действия, куда входят действия восприятия, воображения и логические действия.

3. Действия межличностного общения; диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером.

4. Действия по согласованию усилий.

Что же определяет выбор профессии ? Отвечая на этот вопрос, Е. А. Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор: 1) позиция старших, семьи; 2) позиция сверстников; 3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классные руководители и т.д.); 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности.

В ряду основных факторов выбора профессии психологи обычно называют следующие: интересы (познавательный, профессиональный интерес к профессии, склонности); способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности); темперамент; характер. Эти факторы часто относятся к субъективным. Следующая группа факторов (их можно назвать объективными) включает в себя: уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья, информированность о мире профессий. Выделяют также социальные характеристики: социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей. Особое место занимают такие факторы, как способности. Часто проблему способностей связывают с одаренностью, но такого уровня развития способностей требует от индивида лишь незначительное число профессий.

К.М. Гуревич выделил три типа профессий в связи с определением требований, предъявляемых к работнику:

- профессии, где каждый здоровый человек может достичь общественно приемлемой эффективности деятельности;

- профессии, в которых далеко не каждый человек может добиться нужной эффективности;

- профессии, которые по своей сущности требуют достижения высших степеней мастерства, они предъявляют специфические требования к индивидуальным особенностям человека (профессии, требующие абсолютной профессиональной пригодности).

Каждый тип профессии предъявляет определенные требования к тем или иным способностям и качествам человека.

Психологические требования профессий типа "человек- природа" к человеку: развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память, наблюдательность, способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы; поскольку результаты деятельности выявляются по прошествии довольно длительного времени, специалист должен обладать терпением, настойчивостью, должен быть готовым работать вне коллективов, иногда в трудных погодных условиях, в грязи и т.п.

Большинство профессий "Человек-техника" связано: 1) с созданием, монтажом, сборкой технических устройств (специалисты проектируют, конструируют технические системы, устройства, разрабатывают процессы их изготовления. Из отдельных узлов, деталей собирают машины, механизмы, приборы, регулируют и налаживают их); 2) с эксплуатацией технических устройств (специалисты работают на станках, управляют транспортом, автоматическими системами); 3) с ремонтом технических устройств (специалисты выявляют, распознают неисправности технических систем, приборов, механизмов, ремонтируют, регулируют, налаживают их).

Одно и то же техническое устройство может быть предметом труда для разных специалистов (табл. 4.1).

Репозиторий БГУ

Психологические требования профессий "Человек-техника" к человеку: хорошая координация движений; точное зрительное, слуховое, вибрационное и кинестетическое восприятие; развитое техническое и творческое мышление и воображение; умение переключать и концентрировать внимание; наблюдательность.

Большинство профессий типа "Человек-знаковая система" связано с переработкой информации и различается по особенностям предмета труда. Это могут быть: 1) тексты на родном или иностранном языках (редактор, корректор, машинистка, делопроизводитель, телеграфист, наборщик); 2) цифры, формулы, таблицы (программист, оператор ЭВМ, экономист, бухгалтер, статистик); 3) чертежи, схемы, карты (конструктор, инженер-технолог, чертежник, копировальщик, штурман, геодезист); 4) звуковые сигналы (радист, стенографист, телефонист, звукооператор).

Психологические требования профессий "человек-знаковая система" к человеку: хорошая оперативная и механическая память; способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (знаковом) материале; хорошее распределение и переключение внимания; точность восприятия, умение видеть то, что стоит за условными знаками; усидчивость, терпение; логическое мышление.

"Человек-художественный образ". Большинство профессий этого типа связано: 1) с созданием, проектированием художественных произведений (писатель, художник, композитор, модельер, архитектор, скульптор, журналист, хореограф); 2) с воспроизведением, изготовлением различных изделий по образцу (ювелир, реставратор, гравер, музыкант, актер, столяр-краснодеревщик); 3) с размножением художественных произведений в массовом производстве (мастер по росписи фарфора, шлифовщик по камню и хрусталю, маляр, печатник).

Психологические требования профессий этого типа к человеку: художественные способности; развитое зрительное восприятие; наблюдательность, зрительная память; наглядно-образное мышление; творческое воображение; знание психологических законов эмоционального воздействия на людей.

"Человек-человек". Большинство профессий этого типа связано: 1) с воспитанием, обучением людей (воспитатель, учитель, спортивный тренер); 2) с медицинским обслуживанием (врач, фельдшер, медсестра, няня); 3) с бытовым обслуживанием (продавец, парикмахер, официант, вахтер); 4) с информационным обслуживанием (библиотекарь, экскурсовод, лектор); 5) с защитой общества и государства (юрист, милиционер, инспектор, военнослужащий). Многие должности: директор, бригадир, начальник цеха - связаны с работой с людьми, поэтому ко всем руководителям предъявляются те же требования, что и к специалистам профессий типа "Человек-человек".

Психологические требования профессий этого типа к человеку: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей, способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей.

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии, профессиональное самоопределение требует высокой активности субъекта, зависит от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной сферы. Важными факторами в профессиональном самоопределении являются:

- способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии;

- способность изучать мир профессий, опираясь на неслучайные факторы, формировать адекватное представление о нем;

- способность выделять главное для себя при выборе профессии, т.е. сформировывать индивидуальную иерархию факторов, максимально адекватно оценить ситуацию выбора профессии.

Репозиторий ВГУ

1.1. Теории профессионального развития

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на работе, наличие удовлетворенности от профессионального труда, эффективность образовательного поведения личности, стабильность или смена рабочего места, профессии.

Рассмотрим некоторые направления, теории профессионального развития личности, в которых обсуждается сущность и детерминация профессиональных выборов и достижений.

Психодинамическое направление, имея своей теоретической основой работы З.Фрейда, обращается к решению вопросов детерминации профессионального выбора и удовлетворенности личности в профессии, исходя из признания определяющего влияния на всю последующую судьбу человека его раннего детского опыта. Профессиональный выбор и последующее профессиональное поведение человека объясняются как обусловленные рядом факторов: 1) структурой складывающихся в раннем детстве потребностей; 2) опытом ранней детской сексуальности; 3) сублимацией как общественно полезного смещения энергии основных влечений человека и как процесса защиты от заболеваний из-за фрустрации основных потребностей; 4) проявлением комплекса маскулинности (З.Фрейд, К. Хорни), "зависти к материнству" (К.Хорни), комплекса неполноценности (А.Адлер).

Сценарная теория, развиваемая с середины 50-х гг. американским психотерапевтом Э. Берном, объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве.

В сценарной теории утверждается, что сравнительно малое число людей достигает полной автономии в жизни; в важнейших аспектах жизни (брак, воспитание детей, выбор профессии и карьера, развод и даже способ смерти) люди руководствуются сценарием, т.е. программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в раннем детстве (до 6-летнего возраста) под влиянием родителей и определяющим поведение человека.

Для того, чтобы "хорошие" карьерные сценарии действительно имели место, необходимо выполнение ряда условий: родители желают передать, а ребенок готов, предрасположен к принятию этого сценария; у ребенка должны быть развиты соответствующие сценарию способности и не противоречащие содержанию сценария жизненные события; оба родителя должны иметь собственные сценарии "победителей" (т.е. их собственные сценарии и антисценарии совпадают).

В структурном разделе сценарной теории дается объяснение содержанию профессиональных выборов в связи со строением личности субъекта и доминированием одного из состояний "Я" (Родителя, Взрослого, Ребенка). Для некоторых людей доминирующее состояние "Я" становится "главной характеристикой их профессии: священники - в основном Родители; диагносты - Взрослые; клоуны - Дети". Личность, ведущая себя как догматический Родитель - напряженно работающий и обладающий чувством долга человек, осуждающий, критикующий других и манипулирующий другими, как правило, выбирает профессии, связанные с реализацией власти над другими людьми (военные, домохозяйки, политики, президенты компаний, священнослужители). Личность, ведущая себя как постоянный Взрослый, беспристрастна, сосредоточена на фактах и логике, стремится обработать и классифицировать информацию в соответствии с предыдущим опытом. Такие личности выбирают профессии, где не надо иметь дело с людьми, где ценится абстрактное мышление (экономика, вычислительная техника, химия, физика, математика). Согласно теории профессионального развития Д. Сьюпе-ра, индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно рассматривать как попытки человека осуществлять Я-концепцию, представленную всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе. Все те утверждения, которые субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную Я-концепцию. Те характеристики, которые являются общими как для его общей Я-концепции, так и для его профессиональной Я-концепции, образуют словарь понятий, который может быть использован для предсказания профессионального выбора. Так, например, если субъект думает о себе как об активном, общительном, деловом и ярком человеке и если он думает о юристах в таких же понятиях, он может стать юристом.

Теория профессионального выбора американского исследователя Холланда, развиваемая с начала 70-х гг., выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался.

Репозиторий БГУ

В западной культуре можно выделить б типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциальный. Каждый тип - продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность. Из этого опыта личность выучивается предпочитать некоторые виды деятельности, которые могут стать сильными увлечениями, приведут к формированию определенных способностей, обусловят внутренний выбор определенной профессии:

1. Реалистический тип имеет следующие характеристики: честный, открытый, мужественный, материалистический, настойчивый, практичный, бережливый. Его основные ценности: конкретные вещи, деньги, сила, статус. Он предпочитает ясные, приказные по характеру работы, связанные с систематической манипуляцией с объектами, избегает преподавательской и терапевтической видов деятельности, связанных с социальными ситуациями. Он отдает предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. В профессиональном выборе реалистического типа: сельское хозяйство (агроном, животновод, садовод), механика, техника, электротехника, мануальные работы.

2. Исследовательский тип имеет следующие характеристики: аналитический, осторожный, критический, интеллектуальный, интроверт, методичный, точный, рациональный, непритязательный, независимый, любопытный. Его основные ценности: наука. Он предпочитает исследовательские профессии и ситуации, связанные с систематическим наблюдением, творческими исследованиями биологических, физических, культурных феноменов для контроля и понимания этих феноменов. Избегает предпринимательских видов деятельности.

3. Социальный тип имеет следующие характеристики: лидерство, общительность, дружелюбие, понимающий, убеждающий, ответственный. Его основные ценности: социальные и этические. Он предпочитает деятельность, связанную с воздействием на других людей (учить, информировать, просвещать, развивать, лечить). Осознает себя как обладающего преподавательскими способностями, готового помочь, понять других. В профессиональном выборе у этого типа: педагогика, социальное обеспечение, медицина, клиническая психология, профконсультирование. Он решает проблемы, опираясь главным образом на эмоции, чувства, умение общаться.

4. Артистический (художественный, креативный) тип: эмоциональный, с богатым воображением, импульсивный, непрактичный, оригинальный, имеющий гибкость, независимость решения. Его основные ценности - эстетические качества. Он предпочитает свободные, несистематизированные виды деятельности, предпочитает занятия творческого характера - музицирование, живопись, литературное творчество. Вербальные способности преобладают над математическими. Избегает систематизированных точных видов деятельности, бизнеса, клерковских занятий. Осознает себя как экспрессивную, оригинальную и независимую личность. В профессиональном выборе - искусство, музыка, язык, драматургия.

5. Предпринимательский тип: рискованный, энергичный, властный, амбиозный, общительный, импульсивный, оптимистичный, ищущий удовольствий, любящий приключения. Его основные ценности - политические и экономические достижения. Предпринимательский тип предпочитает такие виды деятельности, которые позволяют манипулировать другими людьми для достижения организационных целей и экономических выгод. Избегает монотонной умственной работы, однозначных ситуаций, занятий, связанных с ручным трудом. Предпочитают задачи, связанные с руководством, статусом и властью. В профессиональном выборе: все виды предпринимательства.

6. Конвенциальный тип обладает следующими характеристиками: конформный, добросовестный, умелый, негибкий, сдержанный, послушный, практичный, склонный к порядку. Основные ценности - экономические достижения. Отдает предпочтение четко структурированным видам деятельности, в которых необходимо манипулировать с цифрами в соответствии с предписаниями и инструкциями. Подход к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Спонтанность и оригинальность не присущи, более характерны консерватизм, зависимость. Предпочитаются профессии, связанные с канцелярией и расчетами: машинопись, бухгалтерия, экономика. Математические способности развиты больше вербальных. Это слабый руководитель, поскольку его решения зависят от окружающих его людей. В профессиональном выборе у конвенционального типа - банковская служба, статистика, программирование, экономика.

Каждый тип стремится окружить себя определенными людьми, объектами, нацелен на решение определенных проблем, т.е. создает соответствующую своему типу среду.

Теория компромисса с реальностью Гинзберга.

Репозиторий БГУ

В своей теории Эли Гинзберг обращает особое внимание на тот факт, что выбор профессии - развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода. Этот процесс включает в себя серию "промежуточных решений", совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, так как оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей. Гинзберг выделяет в процессе профессионального выбора три стадии:

1. Стадия фантазии продолжается у ребенка до 11-летнего возраста. В этот период дети воображают, кем они хотят быть, независимо от реальных потребностей, способностей, подготовки, возможности получить работу по данной специальности или иных реалистических соображений.

2. Гипотетическая стадия длится с 11- до 17-летнего возраста и подразделяется на 4 периода. В период интереса, с 11 до 12 лет, дети делают свой выбор, главным образом руководствуясь своими склонностями и интересами. Второй период способностей, с 13 до 14 лет, характеризуется тем, что подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благах, а также о различных способах обучения и подготовки, и начинают думать о своих способностях применительно к требованиям той или иной профессии. В течение третьего периода, периода оценки, от 15 до 16 лет, молодые люди пытаются "примерить" те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной профессией требования со своей ценностной ориентацией и реальными возможностями. Последний, четвертый период, - переходный (около 17 лет), в течение которого осуществляется переход от гипотетического подхода к выбору профессии к реалистическому, под давлением школы, сверстников, родителей, коллег и прочих обстоятельств на момент окончания среднего учебного заведения.

3. Реалистическая стадия (от 17 лет и старше) характеризуется тем, что подростки стараются принять окончательное решение - выбрать профессию. Эта стадия делится на период исследования (17-18 лет), когда прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний и понимания; период кристаллизации (между 19 и 21 годами), во время которого значительно сужается диапазон выбора и определяется основное направление будущей деятельности, и период специализации, когда общий выбор, например профессии физика, уточняется выбором конкретной узкой специализации.

У подростков из менее обеспеченных семей период кристаллизации наступает раньше. Первые два периода - фантазии и гипотетический - протекают одинаково у юношей и девушек, а переход к реализму наступает раньше у менее материально обеспеченных юношей, но планы девушек отличаются большой гибкостью и разнообразием. Исследования показывают, что точные возрастные границы периодов профессионального самоопределения трудно установить - существуют большие индивидуальные вариации: некоторые молодые люди определяются в выборе еще до окончания школы, к другим зрелость профессионального выбора приходит лишь к 30 годам. А некоторые продолжают менять профессии в течении всей жизни. Гинзберг признал, что выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии и что некоторые люди меняют род профессий на протяжении всей трудовой деятельности. Причем представители малоимущих социальных групп, национальных меньшинств менее свободны в выборе профессии, чем выходцы из более обеспеченных социальных групп. Ряд людей вынуждены по социальным и прочим причинам менять свои профессии в течение всей жизни, но существует группа людей, которые самопроизвольно меняют профессии из-за особенностей личности или из-за того, что слишком ориентированы на удовольствия и это не позволяет пойти на необходимый компромисс.

Исследуя проблему, кто влияет на выбор профессии, следует рассмотреть множество факторов:

1 - влияние родителей, которые разными способами оказывают свое воздействие: прямое наследование профессии родителей, продолжение семейного бизнеса; родители оказывают влияние, обучая своей профессии; родители влияют на интересы и занятия детей с самого раннего возраста, поощряя или осуждая их интересы и увлечения, воздействуя своей семейной атмосферой; родители воздействуют своим примером; родители направляют, или ограничивают выбор своих детей, настаивая на продолжении или прекращении обучения, на определенной школе или вузе, определенной специализации (внутренние мотивы родителей могут быть при этом различны: неосознанное желание родителей осуществить свои профессиональные мечты через детей; неверие в возможности ребенка; материальные соображения; желание, чтобы ребенок достиг более высокого социального статуса и пр.); на выбор детей оказывает влияние также то, как родители оценивают тот или иной вид деятельности, определенные профессии. Когда уровень образования матери или профессиональный статус отца достаточно высоки, это способствует согласию детей с их мнением по поводу выбора профессии.

2 - влияние друзей и учителей. Фактически большинство молодых людей согласуют свои профессиональные планы и с родителями, и с друзьями (под влиянием друзей могут за компанию идти в то или иное учебное

Репозиторий БГУ

профессиональное учреждение). 39% опрошенных отмечают, что на их профессиональный выбор оказали влияние учителя в старших классах. Но влияние родителей сильнее, чем влияние учителей.

3 - полоролевые стетертипы. На выбор молодыми людьми специальности в значительной степени влияют ожидания общества по поводу того, какую работу должны осуществлять мужчины, а какую - женщины. Полоролевые стереотипы могут способствовать тому, что юноши проявляют больший интерес к научно-техническим дисциплинам, а девушки более склонны к сфере искусства или обслуживания.

4 - уровень умственных способностей. Важным фактором профессионального выбора являются умственные способности, уровень интеллекта молодого человека, который определяет его способность принимать решения. Многие юноши делают нереалистические выборы, мечтают о высокопрестижных профессиях, для которых у них нет необходимых данных. Способность человека достичь успеха в выбранной работе зависит от уровня его интеллекта. Ряд специалистов считают, что для каждой профессии существуют свои критические параметры интеллекта, поэтому люди с более низким интеллектом успешно справиться с данной профессией не смогут. Но высокий коэффициент интеллекта еще не гарантия профессионального успеха. Интерес, мотивация, другие способности и личные качества определяет его успех не в меньшей степени, чем интеллект. Различные профессии требуют специфических способностей. Наличие определенных способностей может оказаться решающим фактором для достижения быстрого успеха в избранной сфере деятельности, дает возможность получить хорошие результаты после соответствующего обучения и приобретения необходимого опыта.

5 - структура интересов человека. Интерес является еще одним важным фактором успеха в профессиональной деятельности. Исследования показывают, что чем более люди заинтересованы в выполняемой ими работе, тем лучше будут результаты их труда. Вероятность успеха при прочих равных условиях выше у тех из начинающих свою карьеру работников, чьи интересы в большей степени подобны интересам тех, кто уже добился призвания в данной области. На этом основано тестирование интереса к профессии: для предсказания успеха оценивается сходство групп интересов тестируемых с интересами людей, добившихся успеха в какой-либо области. С интересом к избранной области должны сочетаться и интеллект, и способности, и возможности, и другие факторы. Например, заинтересованность в той или иной деятельности еще не означает, что существуют вакансии, позволяющие ею заниматься, т.е. наличие интереса и свободных рабочих мест не всегда совпадают. В условиях рыночной экономики необходимо учитывать социально-экономический спрос на ту или иную профессшо, реальные возможности обучения и трудоустройства по данной профессии, ее материальную и социальную значимость. Чем выше социально-экономический статус обучаемых, тем более престижными профессиями они намереваются овладеть. Профессиональные устремления зависят как от социального статуса, так и от интеллектуальных способностей и школьной успеваемости молодого человека. Следует учесть, что и уровень взаимозависимости между интересом и пригодностью к той или иной профессии относительно невысок.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важнейшим прогностическим фактором профессиональной удовлетворенности. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Часто исследования профессиональных интересов студентов показывают, что у 70% учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими профессии. Совершенно очевидно, что это скажется не только на уровне профессионального обучения, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

Репозиторий БГУ

2. Психологическая коррекция личности студента при компромиссном выборе профессии

Проведенные нами психолого-социологические исследования студентов педагогических и технических вузов (1995-1999) показали, что далеко не все студенты вполне осознанно выбрали ту специальность, которой обучаются. Причем их количество, судя по посещаемости занятий и по собственным

высказываниям о желании учиться, значительно на первом курсе. На втором число, не желающих учиться конкретной специальности, достигает апогея, происходит "отсев" совсем случайных людей, которые вообще не знают, зачем они пришли в вуз. Потом количество студентов, говорящих, что они выбрали данную специальность случайно или компромиссно, снижается; к концу четвертого - началу пятого курса остается 2-3 человека на студенческую группу, у которых просматривается явное эмоционально-отрицательное отношение к выбранной специальности и к будущей работе. Эти студенты ведут себя на собеседованиях в группе достаточно агрессивно: "Нам ваши "проповеди" не нужны, нам диплом надо получить и в армию не пойти, а потом сами разберемся, что делать дальше". Обычно лишь 3-4 человека на студенческую группу уверены в правильности выбранного пути. Они читают дополнительную литературу, творчески выполняют курсовые и дипломные работы, знают, где они будут работать, и внутренне готовят себя к этой работе. Оставшаяся, явно большая, часть студенческой группы скромно отмалчивается или вяло высказывается о правильном выборе своей специальности. Наиболее характерный ответ на вопрос: "Чем бы вы хотели заниматься, окончив университет?" был: "Зарабатывать деньги". Причем не обязательно по выбранной специальности, а там, где больше платят за меньший труд. Поэтому можно предположить, что после окончания вуза многие из них не будут работать по специальности.

Что же мешает студенту за годы учебы подготовиться к будущей работе, определить свое место, позицию в рамках избранной деятельности? Есть определенный процент студентов, испытывающих серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли. Трудности сознания чаще всего связаны не столько с ограниченными возможностями к осознанному выбору, сколько с эмоциональной перегруженностью, остротой, травматичностью содержания, которое необходимо осознать: травматогенные переживания ограничиваются и вытесняются в подсознание, где "живут" в ожидании драматической развязки. Включается защитный механизм психики - рационализация. Человек пытается логически оправдать свое нерациональное поведение. Это оправдательное объяснение, как правило, не соответствует причине действительной. Представим себе вполне банальную ситуацию. Девочка-отличница, краса и гордость своей семьи и школы. Готовит себя к карьере переводчицы. Она обязана оправдать ожидание окружающих, поступить в вуз сразу после школы и непременно в институт иностранных языков. Однако судьба оказывается жестокой, отличница "проваливается" на экзаменах и под давлением родителей, расстроенная неудачей, соглашается на компромисс. Поступает в педагогический институт, клятвенно пообещав себе не соглашаться на работу в школе, а, получив диплом, обязательно вернуться к своей мечте. Приходится выбирать не то, что хочется, а то, что доступно. Если этой девочке повезет, она, закончив пединститут, найдет для себя желанную работу. Или за годы учебы изменит отношение к деятельности педагога и она с готовностью пойдет в школу. Вероятнее всего она будет учиться как в тумане, не стремясь разобраться в том, что ей кажется ненужным, воспринимая педагогические дисциплины как бесполезный довесок к филологическим и уж, конечно, не задумываясь о том, как она будет работать в школе, способна ли она на контакт с детьми. Туман, окутывающий сознание нашей героини, состоит из нереалистических ожиданий, иллюзий, отрицательных эмоциональных переживаний и служит для того, чтобы ослабить чувство провала, тревоги, смириться с компромиссом. Такой компромиссный профессиональный выбор осознается человеком как временный, вынужденный. Однако чем сильнее переживание неудачи, чем яростнее желание вытеснить из сознания обиду на судьбу, тем больше отчуждение от "временной" работы, учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться или выполнять данную работу.

Студент, сделавший компромиссный профессиональный выбор, - это в будущем плохой работник, жертвами непроработан-ной личностной позиции которого становятся окружающие, он сам, результаты его деятельности. Ясно, что такие студенты требуют специального к себе внимания и психологической помощи, поскольку сами, в силу эмоциональной остроты переживаний, связанных с компромиссным выбором профессии, не всегда в состоянии осознать свои проблемы и далеко идущие последствия. Эти последствия чаще всего просматриваются в отношении к себе и своей работе тех людей, которые не смогли реализовать свои профессиональные амбиции. Можно выделить ряд типичных признаков этого отношения, признаков, за которыми просматривается компромиссность профессиональной ориентации:

1. В работе выделяются аспекты, связанные с профессией, от которой пришлось отказаться. Для девочки-отличницы из предыдущего примера: "Можно совершенствоваться в знании языка, ведь никто не мешает мне этим заниматься, а часы в школе, хоть и отвлекают, все же служат языковой практикой".

2. Человек находит во внешних атрибутах, так или иначе связанных с его работой, нечто привлекательное и ценное: "Зато времени свободного много" или "Зато в моем распоряжении автомашина".

3. Вынужденная профессия воспринимается как временная: "Ладно, поработаю пока здесь, потом найду то, что хочу".

Репозиторий ВГУ

4. Неудачи на работе объясняются внешними причинами: "Этим детям совершенно не нужен английский, вот они и хулиганят. Они думают, что кроме этого десятка слов я больше ничего не знаю. Глаза бы мои вас не видели!"

Можно предположить, что компромиссный выбор чаще всего делается в области, сходной с той, в которой первоначально стремился работать человек. Нередко учителя-предметники - это несостоявшиеся филологи, историки, математики. Инженеры - бывшие школьники, мечтавшие о научной карьере физика, химика. Однако чем меньше похожа выбранная профессия на ту, от которой пришлось отказаться, тем больше у человека шансов адаптироваться, переориентироваться, избавиться от мучительного переживания вынужденного компромисса.

У людей, постоянно не удовлетворенных своей работой, в конечном итоге могут развиться такие формы компенсаций, как:

1. Смещение жизненных ценностей во внепрофессиональную сферу: "Для женщины главное - семья..." или "Только в горах я человек, а на работе - робот..."

2. "Уход в болезнь". Преувеличенная забота о своем здоровье, как правило, связанная с реальным угнетением соматического состояния под влиянием хронической депрессии. Невротическое развитие.

3. Образование сверхценных идей, в том числе связанных с работой. Избирательное отношение к профессиональной деятельности, вызванное стремлением вытеснить все, что напоминает о компромиссе, о неудаче, может привести к тому, что человек начинает неадекватно преувеличивать значимость тех сторон своей работы, которые, как ему кажется, позволяют реализовать первоначальные ценности: "Пусть мои ученики меня не понимают и не слушают, я заставлю их относиться к математике как к основе всех предметов и наук".

Как помочь людям, сделавшим в свое время компромиссный профессиональный выбор и страдающим от этого? В работе некоторых авторов предлагается психологический подход, разработанный авторами на стыке гештальттерапии и трансактного анализа*. Психотерапию следует проводить в гомогенной по профессиональному признаку группе.

* Новикова Е. В., Хухреев И. А. Психологическая коррекция личности при маргинальной профессиональной ориентации. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе // Материалы конференции. Новосибирск, 1988.

Выделяются следующие уровни психотерапевтической работы с указанной группой студентов:

1. Возбуждение энергии. Для психотерапевтической работы необходимо актуализировать у студента энергию любого рода: враждебность, любовь, тревожность и др. Например, энергию можно выделить, обсуждая в группе причины компромиссного выбора. Возможно, первоначальная профессиональная установка выбора профессии базировалась на представлении об идеале: работа филолога интересна, престижна и нужна людям. Работа библиотекаря, чем занимается в настоящее время несостоявшийся филолог, не так престижна и интересна, дает скромные средства к существованию. Таким образом, компромисс, на который пришлось идти при выборе второй профессии, соединил две несовместимые системы ценностей: ценности, связанные с реализацией мечты, и ценности, связанные с необходимостью жить в реальном мире. В психологическом плане первую систему реализовал компонент Дитя, а вторую - Родитель. Такая постановка вопроса должна вызвать у членов группы диаметрально противоположные суждения, споры, что дает выход психологической энергии.

2. Фокусирование. Освободившаяся психологическая энергия (во время спора) вскрывает внутренний диалог и базовую психологическую установку выбора профессии.

3. Овладение. По существу это означает принятие ответственности за свой профессиональный и жизненный выбор. Участники группы должны осознать у себя наличие установки неблагополучного Дитя как действительного источника своих проблем. "Ну вот, теперь мне ясно, почему я так несчастен", - так, вероятно, звучал голос внутреннего самооправдания. Гораздо сложнее принять мысль, что неблагополучное Дитя - это результат работы нашего воображения: в окружающей нас действительности мы видим признаки неблагополучия и отбрасываем малейшие намеки на наше совершенство.

Репозиторий ВГУ

В задачу стадии овладения входит также преобразование самовосприятия, когда "отрицательные" характеристики поведения, помещенные в иной контекст, становились "положительными". Это позволяет принять ранее осуждаемые свойства и проявления своей личности. В результате этого появляется возможность по-новому взглянуть на ситуацию компромиссного выбора профессии. Если раньше один из выборов рассматривался как негативный (временный, менее привлекательный), то в результате подобной процедуры в нем выделялись прежде всего положительные признаки. Вместо тягостного и мучительного ощущения от жизни и работы возникало ощущение легкости и удовлетворения. Оба выбора выступали теперь не как альтернативные и параллельные, а как последовательные этапы одной жизни. Таким образом, происходит принятие уже сделанного выбора. Осознанием выбора должен заканчиваться процесс психологической коррекции компромиссного выбора профессии.

Представляется возможным и необходимым осуществление подобной процедуры со студентами первого, второго курсов. Если студенты старших курсов переживают внутренний конфликт и неуверенность по поводу будущей профессии, то в этой ситуации большую пользу может принести возвращение к первоначальному выбору и осознание его предпосылок. Это поможет предотвратить многие проблемы, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

3. Психология профессионального становления личности

Необходимо рассматривать профессиональное становление как процесс, длящийся всю жизнь.

Профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности.

3.1. Этапы профессионального пути по Сьюперу

Весь профессиональный путь Сьюпер разделил на пять этапов. В первую очередь автора интересовало выяснение индивидом своих склонностей и способностей и поиск подходящей профессии, актуализирующей профессиональную "Я-концепцию".

1. ЭТАП РОСТА (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться "Я-концепция". В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них проявляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. ЭТАП УПРОЧЕНИЯ КАРЬЕРЫ (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. ЭТАП СОХРАНЕНИЯ ДОСТИГНУТОГО (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. ЭТАП СПАДА (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов трудовая деятельность прекращается.

3.2. Этапы профессионального пути по Хейвигхерсту

Репозиторий ВГУ

Приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками, являются критериями определения этапов профессионального пути:

1. ИДЕНТИФИКАЦИЯ С РАБОТНИКОМ (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их "Я-концепции".

2. ПРИОБРЕТЕНИЕ ОСНОВНЫХ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ (от 10 до 15 лет). Школьники учатся организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например, домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: вначале работа, а потом - игра.

3. ПРИОБРЕТЕНИЕ КОНКРЕТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛА (от 25 до 45 лет). Взрослые совершенствуют свои профессиональные способности и мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. РАБОТА НА БЛАГО ОБЩЕСТВА (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они реализуют свою гражданскую и социальную ответственность, с которой сопряжен их труд, и выполняют свои обязательства перед обществом.

6. РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРОДУКТИВНОМ ПЕРИОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

3.3. Этапы профессионального пути по Е. А. Климову

В профессиональной деятельности становление личности происходит особенно интенсивно, поскольку она концентрирует на себе основную активность субъекта. Формирование личности здесь представляет собой процесс образования особого типа системных отношений. Е. А. Климовым выделены основные фазы развития профессионала, дающие представление о целостном жизненном пути и о системных отношениях, характеризующих личность. Оптант (фаза оптанта, оптации). Это период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор. Точных временных границ этой фазы, как и других, нет, поскольку они задаются условиями жизни, культурой.

Если в роли оптанта оказывается профессионал (частично утративший трудоспособность или оказавшийся без работы и вынужденный переменить профессию), то календарный возраст здесь может быть любым в интервале трудоспособности. Фазе оптации предшествует профессиональная ориентация. Ее возрастные границы определяются социальными факторами (дети из неблагополучных семей, воспитывающиеся в школах-интернатах, относительно рано, уже в подростковом возрасте, определяют свое профессиональное будущее, поступая в профессиональные училища; оканчивая кратковременные курсы, приступают к работе на производстве).

Адепт (или фаза адепта), так называемая "заспинная" подготовка, объединяющая все категории стартующих профессионалов. Адепт - человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (учащиеся профессиональных училищ, средних и высших учебных заведений, а также обучающиеся через систему краткосрочных форм профессиональной подготовки на производстве - слушатели, курсанты, ученики мастеров-наставников). В зависимости от типа профессии фаза адепта может быть многолетней или совсем кратковременной (простой инструктаж).

Адаптант (или фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе). Молодой специалист адаптируется к нормам коллектива, в который он попадет, привыкает решать разнообразные профессиональные задачи.

Интервал (или фаза интернала) - это уже опытный, что называется "наторевший" в своем деле работник, который устойчиво любит свое дело, может самостоятельно справляться с основными профессиональными функциями.

Мастер (или фаза мастерства, которая будет продолжаться и далее, а характеристики основных фаз как бы добавляются к ее характеристикам). Работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой

Репозиторий БГУ

ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

Авторитет (или фаза авторитета). Он, как и фаза мастерства, суммируется также с последующей. Это мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные формальные показатели квалификации (разряд, категорию, ученую степень и пр.). Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Наставник (фаза наставничества, наставника в широком смысле слова как человека, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт). Авторитетный мастер своего дела в любой профессии "обрастает" единомышленниками, учениками, последователями.

Кризисные моменты, отмечаемые в периодизациях возрастного развития, частично совпадают с кризисами профессионального развития. Особенно отчетливо это обстоятельство проявляется при анализе нормативных кризисов взрослой жизни. Так, первый нормативный кризис взрослой жизни, выпадающий на период ранней взрослости, связан с задачей перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей. На этот же период выпадает и начало самостоятельной профессиональной деятельности, по сути, "кризис рождения профессионала". Он включает в себя целый ряд сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптации к профессиональным взаимоотношениям.

После завершения периода адаптации молодому специалисту требуется некоторое реальное подтверждение его профессиональных достижений в виде прибавки в зарплате, повышения статуса или предложения интересных перспектив. Если этого не происходит после 4-5 лет работы, появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом, дальнейшее сохранение ситуации становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного психологического кризиса - кризиса 30-летия, одного из самых острых кризисов нормативного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в некоторых ощутимых переменах. Возможны 5 основных путей разрешения этого кризиса: 1 - прекращение профессионального роста; 2 - стабилизация на достигнутом уровне; 3 - ограничение профессиональных притязаний; упрочение одной из сторон профессиональной деятельности; 4 - поиск новых путей развития, выводящих на более высокий профессиональный уровень; 5 - деструктивное разрешение-конфликт, смена работы, попытка начать все сначала.

Нормативный кризис середины жизни (40-44 года) в профессиональной деятельности воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня. В целом прохождение кризисов профессионального развития оказывает существенное влияние на весь профессиональный цикл.

Подводя итоги, следует отметить, что профессиональное развитие личности представляет собой системное явление, определяемое общими закономерностями психического развития и происходящее в определенных социокультурных условиях. При этом следует говорить об индивидуальном цикле профессионального развития, имеющем свое психологическое содержание.

Репозиторий ВГУ

4. Психологические особенности обучения студентов

Жизнь человека - это прежде всего непрерывная адаптация к условиям непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения,

оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное научение. В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

Обучение студентов - это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Характер и количество знаний определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

Знания, умения, навыки в области своей профессии - стержневая часть подготовки и развития студента.

По определению Т. В. Габай, учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая - основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема, или деятельность-учение. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в другую подсистему - деятельности обучения. Деятельность учения - "чистый" акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение - специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т.д.).

В учебной деятельности объединятся не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

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.

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 целенаправлена, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

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.).

Репозиторий БГУ

Оригинальную концепцию учебной деятельность предложил В. В. Давыдов. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

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.

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. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным 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 МГУ. По определению И. И. Ильясова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильясов относит:

а) действия уяснения содержания учебного материала;

б) действия обработки учебного материала.

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 преподавателя 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.

Как показали исследования О. Е. Мальской, проведенные на первых курсах, при стихийном формировании учебной деятельности студенты 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.

В. Я. Ляудис 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 некая 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.

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".

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Репозиторий ВГУ

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т.д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза - период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов - не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

Важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

• учить тому, что необходимо на практической работе после вуза;
• учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
• профессиональная направленность обучения и воспитания;
• органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

4.1. Стратегия формирования психики - стратегия интериоризации

Согласно современной (деятельностной) психологии, для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение которых влечет за собой правильное выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план - формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план). 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

Репозиторий БГУ

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 психологическая 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.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности:

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех "органов" действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) Форма совершения действия - материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (гром-коречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая).

б) Мера обобщенности действия - степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях.

в) Мера развернутости действия - полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие, операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

г) Мера самостоятельности - объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия.

д) Мера освоения действия - степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия - разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений; мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре основными:

I этап - мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит

Репозиторий БГУ

на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап - ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап - материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап - внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап - беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап - умственного, или внутриречевого, действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: степени полноты ООД - имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); меры обобщенности ООД (обобщенная - конкретная) и способа получения (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью н самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Репозиторий ВГУ

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем:

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительно нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) - третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.

4. Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариант. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки; ко вторым - логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим - умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают специальные исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто обусловлены недостаточным развитием логического мышления, логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Перед учебной практикой ставится задача обучения самим приемам умственной деятельности (или умственным действиям). В соответствии с этим учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит через: 1) ознакомление учащихся с ними; 2) упражнение - применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале; 3) перенос - использование приемов при решении новых задач. Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема - самостоятельное его применение - перенос на новые ситуации.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной "перекачки" знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности.

Она также помогает воспитать "дисциплинированное", или "систематическое", мышление, по выражению П. Я. Гальперина.

Репозиторий ВГУ

Стратегия экстериоризации

Для того чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс - экстериоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстериоризации - ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстериоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстериоризации - это объективизация мысли (т.е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т.п. этого "чего-то").

4.3. Стратегия проблематизации и рефлексии

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить прямо.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходят логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности). Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность и затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, и акты осознавания затруднений и проблемных ситуаций, и последующую рефлексию, критику действий, и проектирование

Репозиторий ВГУ

новых действий и реализацию (выполнение) их. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления:

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действования).

3. Процесс или результат мышления называют творческим только в том случае, если они не могли быть получены в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.

4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему.

5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и его предшествование во времени творческому акту (инсайту, озарению) показаны в строгих экспериментальных исследованиях.

6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля, или проверки, которая требует полной включенности сознания. Другие авторы выделяют большее количество фаз, или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же.

Изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.

2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.

3. Использование "многослойных" задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит "интеллектуальную инициативу" и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.

4. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

5. Некоторые шкалы проективных тестов (MMPI, тест Рор-шаха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека.

6. Специальные тесты креативности (их возможностей), основанные на решении задач так называемого открытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений). Он имеет два варианта - вербальный и фигуральный (работа с рисунками). Примеры заданий (субтестов): дополнить геометрическую фигуру; сделать как можно больше рисунков с использованием данной фигуры (например, треугольника); улучшить конструкцию игрушки, чтобы детям было интереснее с ней играть; придумать как можно больше вариантов использования предмета (например, кирпича); задать как можно больше вопросов

Репозиторий ВГУ

к рисунку; придумать как можно больше невероятных событий и т.п. По результатам теста оцениваются беглость мышления (количественная характеристика продуктивности - число продуманных вариантов); гибкость мышления (количество качественно различных категорий, к которым могут быть отнесены каждый из ответов); оригинальность (показатель, противоположный частоте встречаемости данного ответа в стандартной выборке испытуемых) и детализированность (или проработанность) ответа - насколько он схематичен или, наоборот, богат деталями.

У разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что в свою очередь накладывает отпечаток на всю личность человека. По вопросу о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов в творческой деятельности преобладает точка зрения, которая называется "пороговой теорией". Суть ее в том, что оптимальный уровень развития интеллекта лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), равного примерно 120. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может препятствовать им. Интеллектуальный коэффициент ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, могут быть двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как тревожность. К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся: лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура, способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят: конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; избегание рискованного поведения; доминирование мотивации избегания над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту, сильные механизмы личностной защиты.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости и даже определенная доля агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т.п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

Следует также отметить часто встречающуюся у творческих личностей детскость, доходящую до инфантилизма. В. П. Зинченко в связи с этим приводит формулу П. А. Флоренского о том, что секрет творчества - в сохранении юности, а секрет гениальности - в сохранении детства на всю жизнь.

Многочисленные исследователи творческих личностей пытались сформировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. Творческая личность - это свободная личность, а свободная личность - это личность, способная оставаться сама собой, слышать свое "Я", по выражению К. Роджерса.

Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, "не стыдиться" ее.

Ведь любой творческий акт - это форма духовного "самообнажения", что особенно трудно делать в присутствии других людей.

К методам стимуляции творчества обычно относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. В эту категорию некоторые авторы включают довольно экзотические приемы, основанные на снятии критических установок и цензур сознания за счет приема алкоголя, барбитуратов и наркотических веществ, применения техники гипноза, использования методов решения задач путем поиска подсказок в сновидении. Более широкое распространение получила методика "мозгового штурма" Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми функций творчества и критики (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость).

Репозиторий ВГУ

Широкое распространение получают разного рода тренинги, прежде всего тренинг уверенности в себе, тренинг сенситивности и др.

Но главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания:

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения, с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго. Учащегося следует поощрять за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.

2. Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимся менее опасна, чем недооценка.

3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживание успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения. Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

5. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Исследования показывают, что склонность к риску - одна из фундаментальных черт творческой деятельности.

6. Важнейшая задача - не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение: бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказались большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унизить "конформиста".

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с "выдаванием" выдумки за истину.

8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т.п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

9. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа.

12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответа на которую

Репозиторий ВГУ

не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему.

13. Всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, умение слушать свое "Я" и действовать в соответствии с его "советами". Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда он может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сенситивными. Иногда сенситивные периоды бывают критическими. Для способности к эмоциональному общению - это первые месяцы жизни, для речевой способности - первые годы жизни, для музыкальных способностей - возраст 5 лет, для способности к чтению - 5-7 лет, для абстрактного мышления - 11-12 лет, для творческого профессионального мышления - 20-25 лет.

5. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов

5.1. Причины отсева студентов

Данные об отсеве студентов свидетельствуют, что в среднем по стране на последнем курсе учатся около 70% молодых людей, зачисленных на I курс.

Исследование причин отсева студентов показывает, что одним из главных факторов низкой успеваемости и большого отсева студентов является отсутствие у них желания учиться и работать по избранной ими специальности. Слабая профессиональная направленность и низкий уровень учебной мотивации занимают второе место в ряду причин отсева студентов. Значимыми факторами формирования положительного отношения к профессии являются ее общественная важность и соответствие индивидуальным способностям и склонностям студентов. К факторам, снижающим удовлетворенность профессией, относятся низкий заработок, длительность рабочего дня, возможность физического и нервного переутомления. Дополнительными негативными сторонами профессий, приобретаемых на технических факультетах, являются необходимость работы с людьми, отсутствие возможностей для творческой и научной работы.

Профессиональная направленность как интегральная характеристика внутренней активности личности не может не оказывать влияния на уровень учебной мотивации студентов. Если профессиональная направленность представляет собой отношение к избранной специальности, являющейся конечной целью обучения, то учебная мотивация есть система отношений к различным аспектам учебного процесса, выступающего в качестве средства достижения конечной цели.

Все мотивы были объединены в четыре группы - профессиональные, познавательные, социальной идентификации и утилитарные. Примером профессиональных мотивов может служить стремление стать высококвалифицированным специалистом. Образцом познавательных - желание получать интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения. Примером мотивов социальной идентификации является стремление студентов к хорошей учебе ради достижения социального одобрения или избежания осуждения со стороны преподавателей, родителей, друзей, однокурсников; утилитарных - желание получить стипендию, место в общежитии. По интенсивности влияния на учебную работу студентов на первом месте стоят профессиональные мотивы, на втором - познавательные, затем идут утилитарные и мотивы социальной идентификации.

"Семейные обстоятельства" - третья по значимости причина отсева, по которой отчисляются 7,7% студентов. Под семейными обстоятельствами имеются в виду изменения семейного положения (чаще всего в связи с переездом в другой населенный пункт), необходимость ухода за больным родственником, трудности, связанные с рождением ребенка и уходом за ним, и др. Понять более полно проблему отчисления по семейным обстоятельствам можно, лишь охарактеризовав основные трудности семейных студентов.

Как правило, студенты начинают вступать в брак в 20-21 год. После этого возраста увеличение числа семейных студентов идет по нарастающей кривой. Среди опрошенных студентов в возрасте до 18 лет женаты и замужем только 1,9%, в 19-20 лет - 3,1%, в 20-21 год -уже 16,2%, в 22-23 года -27,5%, в 24- 25 лет - 40,8%. Аналогична и динамика возрастания количества семейных студентов по курсам обучения: основная масса студентов вступает в брак в период с III по V курс. Описанное положение одинаково характерно для студентов гуманитарной, естественной и технической специализации. Многие семейные студенты вынуждены совмещать учебу с работой. Появление ребенка вызывает много разного рода трудностей, серьезно сказывается на структуре жизнедеятельности, отношениях с окружающими людьми. Многократно возрастает нагрузка, что требует мобилизации всех духовных и физических сил. Около половины молодых

Репозиторий ВГУ

матерей вынуждены уйти в академический отпуск. В ходе исследования выяснилось, что только 29,4% опрошенных молодых матерей полностью удается сочетать обязанности матери и студентки, 60,7% это "удается с трудом", 7,8% откровенно признались, что сочетать эти обязанности им "практически не удается". Выяснились довольно любопытные суждения студенток относительно обязанностей матери и специалиста. Большинство (80,4%) высказали мнение, что следует совмещать обязанности матери, жены и специалиста, 17,6% отметили, что "для женщины главное - рождение и воспитание детей. Профессиональная деятельность важна, но носит подчиненный характер". А 1,9% заявили: "Нельзя мириться с перспективами профессионального ограничения во имя детей. Главное - это профессиональная деятельность, а потом уже ребенок!"

Проблемы перед матерями стоят самые разные: 1) успешное продолжение учебы; 2) материально-бытовое положение; 3) отношения в семье между мужем и женой, а также с их родителями и родственниками; 4) отношение к студентам, имеющим детей, со стороны руководства вуза и факультета. Эти и другие проблемы могут создавать ситуации, при которых дальнейшая учеба оказывается невозможной. На пороге таких ситуаций постоянно находится каждая пятая студентка, имеющая ребенка; 21,6% опрошенных прямо указали, что не могут успешно сочетать обязанности матери и студентки и подумывают об уходе из вуза.

В структуре причин отсева отчисление за нарушение учебной дисциплины занимает четвертое место. Отсеянные по этой причине составляют 4,6%. К нарушениям учебной дисциплины относятся такие поступки, как систематические пропуски занятий, невыполнение обязательных заданий и распоряжений в ходе обучения, длительное непосещение занятий без уважительных причин, самовольная неявка на экзамены и зачеты и т.д.

В студенческой среде складываются вполне определенные установки в отношении посещения занятий, которые в самом общем виде выглядят следующим образом (%):

Пятая причина отсева: отчисление студентов за правонарушения.

Среди нарушителей общественного порядка и совершивших другие правонарушения и преступления в состоянии алкогольного опьянения на 2/3 преобладают студенты I и II курса.

Активно употребляющих алкогольные напитки несколько больше среди студентов технических специальностей - 39,3%, 31,8 - среди гуманитариев, 29,0% - среди естественников.

Частота употребления алкогольных напитков тесно связана также с нравственными установками и принципами. Так, на отсутствие целей и идеалов указали около 15% студентов, изредка употребляющих алкогольные напитки, и 33,3% - активно употребляющих. Больше половины активно употребляющих алкогольные напитки сосредоточивается в тех учебных группах, которые характеризуются крайне слабыми внутригрупповыми связями: 45,0% - в группах, в которых есть 2 или 3 тесные микрогруппы, контакты между которыми затруднены, а часть людей держится особняком; 12,2% - в группах, где нет сплоченного ядра и все студенты держатся особняком. Это значит, что возможности внутригруппового контроля за поведением таких студентов крайне незначительны, и когда возникает ситуация, способствующая совершению правонарушения, их практически некому сдержать.

5.2. 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

Репозиторий ВГУ

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, многоработающих, 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 самооценок), 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:

Репозиторий БГУ

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 профессиограмм 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 профессиограмм 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

Репозиторий ВГУ

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

Репозиторий ВГУ

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.

Схема 4.3
КОЛЛЕКТИВНАЯ ГРУППОВАЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА

Она возможна, если:

- Общая познавательная задача решается общими усилиями студенческой группы.
- Если каждая микрогруппа получает задание, являющееся составной частью общегрупповой задачи.
- Каждая микрогруппа в зависимости от количества членов и уровня их подготовки получает задания определенной степени трудное(tm). С заданием должны ознакомиться все члены группы, каждый приступает к решению и должен сообщить свой результат: если результат совпал с результатами остальных, группа переходит к решению следующей задачи, если не совпал, группа приступает к обсуждению.
- Во время работы групп преподаватель ходит по аудитории, следит за работой групп, удалось ли группе найти самый рациональный путь решения, не остались ли какие ошибки неисправленными, в случае затруднения педагог включается в работу группы.
- Для предметов физико-математического цикла групповую работу целесообразно использовать для закрепления материала, а для гуманитарного цикла групповую работу можно использовать при изложении нового материала, носящего проблемный характер.

Репозиторий БГУ

- При групповой работе усиливаются активность, интерес и уровень получаемых знаний и развивается умение делового общения, взаимодействия с людьми при решении разнообразных проблем.
- Около 40% учебного времени полезно отводить на групповую работу
- Оптимальная численность микрогруппы - 3-5 человек.

С возрастанием численности группы ее продуктивность снижается.

- По физико-математическим предметам целесообразно создавать микрогруппы с примерно одинаковым уровнем знаний и умений и давать задания группе с учетом уровня подготовки ее членов.
- Нужно в каждой группе выделять "ответственного руководителя", который руководит работой группы, процессом обмена и обсуждения информации. Выбор "руководителя" полезно предоставить самой группе, возможно наличие "технического" и "эмоционального" лидера в микрогруппе. Необходимо изучить и учитывать характер межличностных отношений между студентами для правильного комплектования групп; не включать в одну группу студентов, которые взаимно отвергают друг друга; студентов малопопулярных, неуважаемых направлять в такие группы, в которых отношение к ним было бы нейтральным.

- При дифференцированной групповой работе каждому студенту даются индивидуальные задания с учетом его способностей и знаний.

Каждой группе дается набор учебных материалов для работы, где указаны цель задания, перечень литературы и материалов, которыми должны пользоваться студенты, порядок выполнения задания - какую часть задания выполняют индивидуально, какую - коллективно, перечень контрольных вопросов для самопроверки.

- Для организации рабочего места используют легкие столики, которые сдвигаются так, чтобы могли вместе работать по 5 человек и чтобы отделить одну группу от другой.

Совместная мыслительная деятельность имеет такое преимущество, как возможность распределения функций: один генерирует идеи, другой классифицирует их, третий "дорабатывает" до необходимого практике варианта. При совместном обучении сложным мыслительным задачам необходимо периодически обмениваться "функциями", что позволит соучастникам более или менее равномерно овладеть соответствующими приемами мыслительной деятельности.

К социально-психологическим резервам интенсификации обучения относятся: оптимальное комплектование обучающихся групп (однородности - разнородности различных характеристик студентов); согласование в системе обучающий - обучающийся.

Развивающее обучение в вузе предполагает формирование у студентов потребности, интереса и умений совершенствовать свои знания и способности. Сознательно готовиться к будущей профессиональной деятельности - значит развивать необходимые способности, совершенствовать свои умственные качества. Для студенчества учеба - первична. Но умение и стремление учиться, а главное - желание овладеть конкретной профессией, как правило, не возникают спонтанно сами по себе в связи с зачислением абитуриентов в высшее учебное заведение. Только благое желание овладеть профессией не является надежной гарантией формирования склонности и профессиональных качеств. Редкий абитуриент полностью представляет себе, что составляет сущность его будущей профессии, каких знаний, умений, навыков и способностей она требует, какая система подготовки приведет к овладению специальностью и формированию нужных черт личности. И поэтому школьники, поступающие в вуз по формальным мотивам, обрекают себя в известной степени на ошибку выбора, что впоследствии сказывается на их учебе и профессиональной подготовке. Большинство поступают в вуз без учета личных возможностей и специфики будущей профессии, лишь из желания получить высшее образование, или престижности вуза и специальности, или невысокого конкурса, или за компанию с друзьями. Для становления студента как специалиста нужны соответствующие предпосылки, основными индикаторами которых могут быть профессиональная направленность и соответствующая довузовская подготовка молодежи. Обычно под профессиональной направленностью подразумевают положительное отношение, интерес к профессии, склонность заниматься ею.

Репозиторий ВГУ

Успех освоения профессии будет зависеть от того, насколько у студента разовьется потребность в освоении профессии. И в этом смысле не все студенты, попавшие в вуз случайно, безнадежно утрачены для общества как квалифицированные специалисты. В процессе учебы под влиянием различных факторов у них может появиться интерес к получаемой профессии. Для такой категории студентов особое значение имеют психолого-педагогическая атмосфера учебного заведения, качество преподавания, материально-техническая база, техника и методика учебного процесса и практических занятий. Но сегодня содержанием обучения удовлетворены лишь 29% студентов. Серьезные претензии студенты предъявляют и к преподавателям учебных заведений. Некомпетентность, неграмотность и профессиональное несоответствие преподавателей снижают интерес к учебе, превращают учение в формальный процесс. Студенты полагают, что повысить качество успеваемости и изменить отношение студентов к учебе как объективной необходимости, разумеется, можно. Для этого следует повысить качество преподавания, создать социальные гарантии при распределении на работу в зависимости от качества полученных знаний, нравственных и физических затрат.

Часто преподаватель сталкивается с ситуацией отторжения студентом его предмета. При этом он подчас не понимает, почему данная дисциплина не является для студентов значимой. Скорее всего это объясняется неоткоординированными позициями участников учебного процесса, а также тем, что студенты не "видят" учебный предмет в плане своего профессионального становления. Преподаватель же, имея в виду общую установку на развитие личности студентов, практически чаще всего сосредоточивается все-таки на уровне техники и приемов предметного характера.

Усложнение задач, которые предстоит решать студентам, определяется усложнением осваиваемых ими предметных действий и лежащих в их основе когнитивных моментов. В последние годы в связи с достижениями психологии общения акцент смещается на проектирование способов учебного диалога: диалог между преподавателем и студентом, студентов друг с другом, группы студентов и преподавателя призван улучшать усвоение, влиять на мотивационную сферу познавательной деятельности учащихся и на контрольно-оценочную. Этим усиливается тенденция планировать обучение как творческий процесс, не сводимый к освоению готовых правил решения разнообразных задач.

Умение включать предметные задачи в целостную учебно-воспитательную ситуацию, задающую координаты отношений человека к миру и к другому человеку, очерчивать статус данного научного предмета в сфере культуры и социума, морали, искусства и обыденного сознания, умение трансформировать ценностные устремления студентов в конкретные учебные цели - все это отличает высокие образцы психолого-педагогических достижений (собственно, это считалось непременным атрибутом мастерства преподавателя во все времена).

Концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом (сокращенно СПД) разработала профессор В. Я. Ляудис. В качестве единицы проектирования учебной ситуации она выделяет четыре взаимосвязанные переменные: содержание учебного предмета, структурированное в соответствии с целями обучения; условия, организующие усвоение учебного содержания и обобщенных способов учебной деятельности; систему учебных взаимодействий преподавателя со студентами и студентов друг с другом, изменяющихся в определенной логике по мере освоения новой деятельности; динамику указанных переменных в их взаимосвязи на протяжении всего процесса обучения.

Организация ситуации СПД предполагает четыре основных требования:

1) включение участников с самого начала обучения в творческую продуктивную деятельность;

2) совместное планирование учащимися и преподавателями системы промежуточных задач (творческих и репродуктивных), необходимых для движения к намеченному продукту, т.е. умение преподавателя направлять совместную деятельность не только на выполнение технологической работы, но и прежде всего на совместное формирование мотивационно-смысловой сферы;

3) такое сотрудничество в учебной деятельности, в котором каждый, ориентируясь прежде всего на смысловую ее сторону, мог бы определять свой вклад в эту деятельность;

4) закономерная перестройка по ходу обучения исходных взаимодействий по этапам: введение в деятельность; действия, разделенные между преподавателем и учащимися; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия.

Стратегия СПД уже реализуется в преподавании многих дисциплин в школе и вузе: обучение письменной речи младших и старших школьников через введение в ситуацию сочинения сказок, историй и др.; обучение информатике старших школьников через включение социально значимых задач, обучение студентов чтению

Репозиторий ВГУ

и пониманию сложных текстов и т.д.

Опыт говорит о том, что, проектируя учебные ситуации в стратегии СПД, преподаватель стремится вовлечь в сферу внимания цели и смыслы учебно-профессиональной деятельности. Этому служит фаза введения в деятельность. Нацеливание не на собственное умение, а на совместно достигаемый результат деятельности приносит немедленное эмоциональное принятие задачи студентами. Добившись этого, педагог уже не боится идти на конфликтные ситуации, когда студенты (или значимая их часть) выбирают, к какого рода действиям они присоединяются (к новым, только что намеченным, или старым, апробированным в предыдущем опыте); будут ли они вместе с педагогом искать способы решения задач или займут пассивную позицию объекта управления; будут ли они действовать как партнеры, помогая друг другу, или индивидуально. Разумеется, здесь преподаватель применяет такие приемы, как поощрение, внимание, активизация сокровенных чувств и надежд, доверие, моральная поддержка и т.п.

Таким образом, основным объектом усилий преподавателя выступает не столько освоение учебного содержания, сколько развивающаяся учебно-профессиональная позиция студентов. Увязывая на всех этапах учебные и профессиональные цели (свои и студентов), цели овладения деятельностью в учебно-профессиональном партнерстве и усвоения норм социального взаимодействия, преподаватели обогащают план своей работы целями разных аспектов.

Концепция СПД органично вписывается в "педагогику сотрудничества", основные идеи которой представлены ниже.

5.3. Основные идеи педагогики сотрудничества

1. Идея трудной цели. Нужно ставить перед студентами более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо усвоена.

2. Идея опоры. Это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опорных сигналов, особым образом расположенных и показывающих логику изучаемого материала в виде компактной образной (иногда разноцветной) опорной схемы, которая сильно облегчает запоминание и понимание материала и полностью исключает возможность зубрежки.

3. Идея свободного выбора. Шаталов дает ученикам сто задач, чтобы они сами выбирали для решения любые из них и в любом количестве. Свобода выбора - самый простой путь к развитию творческой мысли.

4. Идея крупных блоков. Материал сводится в крупные блоки, можно увеличить объем изучаемого материала, легче установить логические связи, выделить ведущую мысль, тенденцию.

5. Идея диалогических размышлений. Диалог преподавателя со студентами, доброжелательное и внимательное отношение к высказываниям студентов, поощрение идей, мыслей студентов, даже неудачных и неверных, поощрение активности студентов, сотрудничество преподавателя со студентами в поиске решения учебных проблем, задач способствует развитию умственных способностей.

5.4. Рекомендации студенту

Как организовать свои занятия

1. Дайте слово, что не позволите себе утонуть в делах! Если вы не очень организованны, вам может показаться, что задания идут неудержимым потоком и вас захлестывает. Однако, приняв твердое решение работать организованно, вы окажетесь в гораздо более сильной позиции человека, "оседлавшего волну".

2. Составляйте списки дел. Только не подходите к этому формально и не делайте записей типа "проработать конспекты". Пусть ваш список будет пространным, но содержит короткие и конкретные задачи. При этом у вас будет возможность достаточно быстро выполнить одно-два дела и вычеркнуть их из списка. Последнее обычно доставляет большое удовольствие.

3. Включайте в свой список каждое задание, которое вы получаете. Введите систему определения приоритетности, но не по срокам, например установленным вам срокам сдачи работ, а в порядке их значимости. Установленные сроки, безусловно, учитывать необходимо, но не меньшее, а даже большее значение следует придавать тем занятиям, которые представляются вам важными в долговременном плане.

Репозиторий ВГУ

4. Регулярно корректируйте списки дел (на это будет уходить всего несколько минут). Как только вы обнаружите, что значимость какого-то пункта возросла, повысьте его приоритетность в списке. Назначайте свои собственные сроки выполнения задач, включенных в перечень, устанавливая их с большим запасом относительно заданных извне сроков, например сроков сдачи работ.

5. Вносите разнообразие в свои занятия. Например, занимаясь целый вечер, не следует корпеть все время над одним заданием. Часть времени проведите, повторяя что-нибудь, часть уделите планированию дел на будущее или продолжению работы над заданием, которое вы начали выполнять до этого, и часть - чтению дополнительной литературы по изучаемым предметам. Говорят, что перемена занятия - тот же отдых. Эффективность вашей работы будет выше, если в течение вечера вы будете заниматься различными заданиями, а не монотонно трудиться над одним.

6. Используйте каждый кусочек свободного времени. Даже у самых занятых людей в течение дня то и дело выпадают свободные пара-другая минут. Используйте их для какого-нибудь небольшого дела, например, запишите интересные мысли, пришедшие вам в голову на одном из аудиторных занятий на прошлой неделе. Вы удивитесь, насколько продуктивными окажутся эти маленькие отрезки времени. Ведь концентрировать внимание в течение длительного времени трудно, на протяжение же коротких периодов активности это достигается легко.

7. Всегда и везде имейте с собой что-нибудь, чем вы могли бы заняться! Не надо, конечно, целыми днями таскать с собой все учебники и тетради, однако что-то небольшое иметь при себе весьма полезно (например, записную книжку или карточку с записью ключевых положений изучаемого материала). Точно так же при подготовке к выполнению важного задания, например сочинения, полезно несколько дней носить с собой план сочинения, чтобы, постепенно "сортируя" приходящие в голову идеи, заносить их в план в виде ключевых слов или фраз.

8. Никогда не работайте только в одном "любимом" месте. У большинства людей есть места, в которых они предпочитают работать. Однако если вы все время работаете в одном предпочтительном для себя месте, вам будет легко оправдать свое нежелание работать где-либо еще.

9. С самого начала своих занятий учитывайте, каким способом будут оцениваться результаты. Если курс завершается экзаменами, начинайте практиковаться в ответах на вопросы сразу же, как только пройдете материал, достаточный для ответа хотя бы на некоторые из них! Вы должны быть готовы начать отвечать на вопросы к концу первой недели занятий.

10. По возможности занимайтесь вместе с сокурсниками. Работая самостоятельно, можно часами сидеть за столом без какого-либо ощутимого результата. Когда вы являетесь частью работоспособного коллектива, ваши возможности предаваться ленивым мечтам намного уменьшаются. Каждый раз, когда вы объясняете что-либо своему товарищу, вы эффективно обучаетесь сами.

11. Не позволяйте себе увлекаться "срочными" заданиями. Отдавая все свое время и энергию одному срочному заданию, через какое-то время вы просто окажетесь перед необходимостью столь же срочно выполнять другое. К выполнению всех заданий старайтесь приступать пораньше, чтобы как можно меньшее их число переходило в разряд срочных.

12. Устанавливайте свои сроки выполнения заданий. Обычно при выполнении работы вы должны укладываться в предписанные сроки - назначайте себе свои сроки, более жесткие, чем те, которые вам предписаны. Чувство удовлетворения от того, что вы работаете с опережением сроков, придаст вам уверенность и положительно скажется на качестве всей работы.

Составьте свой рабочий план по выполнению этапов работы, являющейся частью вашего курса. Иногда оказывается важнее, например, уделить некоторое время просто более глубокому усвоению пройденного, чем торопиться с выполнением следующих этапов.

13. Избегайте накопления незавершенных заданий. Многие студенты страдают от накопления "хвостов" по работам, выполняемым на протяжении курса (например, затягивая до последнего оформление лабораторной работы). Дело кончается тем, что они вынуждены сдавать "хвосты" в то время, когда гораздо важнее заниматься повторением и подготовкой к экзаменам.

Репозиторий ВГУ

14. Используйте первые 10% отведенного времени. Вы, возможно, заметили это свойство человеческой натуры - 90% дела выполнять в течение последних 10% времени. Рассуждая логически, это означает, что то же самое и столь же хорошо можно сделать в первые 10% отведенного времени. Подумайте, сколько других дел вы могли бы сделать в оставшиеся 90%.

15. Постоянно закрепляйте пройденный материал. Не надейтесь, что будто по мановению волшебной палочки то, что вы учили на прошлой неделе, останется в вашей памяти на всю жизнь. Иметь в голове пройденный материал столь же важно, как и тот, который вы проходите в настоящий момент.

16. Будьте реалистом. Держать темп - значит работать эффективно, но не перерабатывать. Выбирайте темп, соответствующий уровню ваших жизненных сил. Учтите, что источниками энергии для поддержания темпа служат отдых и восстановление сил.

17. Наиболее ценным и разносторонним источником дополнительных возможностей обучения для вас являются ваши сокурсники. Следующие ниже рекомендации помогут вам извлечь максимум пользы из совместной работы с сокурсниками:

• Для групповой проработки подбирайте такие задания, которые удобнее выполнять коллективно, а не в одиночку. Это может быть работа с источниками информации, составление плана письменной работы, самопроверка и "мозговой штурм".

• Цель коллективной работы состоит в том, чтобы каждый член группы выигрывал от сотрудничества с другими. Учтите, что когда вы, например, что-то объясняете, то человеком, который в данный момент обучается с наибольшей эффективностью, являетесь именно вы. Лучшим путем к пониманию чего-либо является попытка объяснить это другому.

• Избегайте жульничества. Целью работы в группе должно быть уменьшение личного объема работы для ее участников. Если все члены группы внесли одинаковый вклад в выполнение задания, можно с уверенностью сказать, что никто не пользовался чужим трудом.

• Установите некоторые основные правила поведения в группе. Они должны соответствовать общепринятым нормам поведения, таким, как пунктуальность, уровень личного вклада в работу группы, конструктивность критики.

• Лидируйте по кругу. Будет неплохо, если при работе над разными заданиями в группе будут лидировать разные ее члены, чтобы каждый нес ответственность за определенные аспекты коллективной работы.

• Делите на всех общую часть работы, например, поиски информации или источников, необходимых для выполнения задания. Это поможет каждому лучше использовать свое время, поскольку все сразу не будут гоняться за одной и той же книгой, статьей или ссылкой.

• Договаривайтесь между собой. Всем коллективом установите крайний срок выполнения задания. Договоритесь о том, какого рода вклад в работу группы будет сделан каждым ее членом.

18. Записи, которые вы делаете на лекциях и других групповых занятиях, - один из самых важных источников информации, который вы создаете для себя в процессе учебы. Тем не менее многие относятся к ним лишь как к механической регистрации услышанного, т.е. не обдумывая того, что записывают. Не ограничивайтесь простым копированием или просто записью того, что вы видите на экране или доске или что вы слышите. Копировать, не пытаясь хоть в какой-то степени осмыслить материал, слишком легко. Излагайте услышанное своими словами, в своей манере. Не пишите длинно, полными фразами, если можно передать смысл несколькими тщательно подобранными словами. Непрерывно принимая решение о том, что конкретно следует сейчас записать, вы поддерживаете свой мозг в состоянии напряжения и не даете ему скучать. Записывайте все, что считаете необходимым сохранить.

19. Выделяйте важные места в своих записях. Располагайте записи на каждой странице так, чтобы с одного взгляда было ясно, какие идеи или понятия являются основными. Чтобы выделить важную часть текста, используйте цвет, обвод, маркер, рисунок и другие известные вам способы. Каждый раз, когда вы что-либо не понимаете, записывайте свои вопросы. Точно так же записывайте свои мысли и комментарии по поводу услышанного. Тогда ваши записи будут не просто копией услышанного, в них уже будет содержаться результат его осмысления вами.

Репозиторий ВГУ

20. По возможности сравнивайте свои конспекты с конспектами двух-трех других студентов, при этом дополняйте и исправляйте свои записи.

Просматривайте свои записи вновь через день-два, пока вы не забыли смысла проставленных в них вопросов и условных знаков. Продолжайте регулярно работать с ними, делая добавления, внося исправления и пояснения и отмечая связи с другими источниками информации.

21. Овладевайте техникой быстрого чтения. Умение читать быстро - важное качество, позволяющее усваивать гораздо больший объем материала.

Для того чтобы быстро получить представление о содержании книги, прочтите ее оглавление, особенно, если вы впервые берете ее в руки. Отметьте главы или разделы, которые, на ваш взгляд, имеют самое близкое отношение к предмету вашего изучения.

Решайте, когда стоит использовать быстрое чтение. Например, если вашей целью является получение общего представления о предмете, быстрое чтение может помочь. Если же, однако, вы нуждаетесь в более подробной информации, то быстрое чтение будет полезно лишь на этапе поиска тех частей текста, которые следует изучить глубже.

22. Попытайтесь избавиться от привычки (если вы ее имеете) проговаривать про себя то, что вы читаете. Большинство из нас приучено читать с такой скоростью, с какой говорят. На самом деле наш мозг в состоянии воспринимать слова много быстрее, чем мы их произносим. Многие, однако, никогда так и не могут научиться читать быстрее, чем говорят. Старайтесь воспринимать слова группами, а не по отдельности. Во многих фразах лишь одно или два слова являются важными, а остальные для восприятия смысла не существенны.

6. Психологические основы формирования профессионального системного мышления

Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Термин "профессиональное мышление" в практический и научный обиход стал входить сравнительно недавно, со второй половины XX века, в связи со значительной интеллектуализацией всего общественного труда, вызванного научно-технической революцией. Понятие "профессиональное мышление" употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его "качественный" аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект. Но чаще всего понятие "профессиональное мышление" употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Так, принято говорить о "техническом" мышлении инженера, технического рабочего, о "клиническом" мышлении врача, "пространственном" мышлении архитектора, "экономическом" мышлении экономиста и менеджеров, "художественном" мышлении работников искусства, "математическом" мышлении, "физическом" мышлении научных работников, работающих в соответствующих областях науки, и т.д. Интуитивно имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-особому видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, к нему предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы, не обязательно в профессиональной области, способность видеть оптимальные способы ее решения, выхода на практические задачи, прогнозирование.

Репозиторий БГУ

Такой подход к профессиональному интеллекту требует от педагогической психологии разработки специальных информационных моделей для организации профессионального обучения, т.е. передачи системы профессионально востребованных знаний и организации их усвоения. Проблема психологии заключается не в отборе содержания профессионального образования, что является преимущественной компетенцией педагогической науки, а в решении психологических проблем формирования и функционирования знаний. В этой связи разрабатываются психологические основы информационной основы обучения, формирования системного мышления как способности видеть предмет изучения с разных позиций и решать связанные с его усвоением задачи творчески, самостоятельно, на уровне ориентировки во всем комплексе связей и отношений.

Информационная основа обучения в системе профессионального образования требует разработки и анализа проблемы психологических механизмов, обеспечивающих субъекту учебного процесса усвоение всего объема материала и успешного его использования в своей будущей деятельности.

Идея связи мышления с усваиваемыми знаниями, выдвинутая Л. С. Выготским, стала одной из основополагающих в деятельностной теории учения. Эта связь содержательно раскрывается через организацию способа усвоения как специфической деятельности, "воспроизводящей" знание об объекте. Способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом мышления. В основе такого подхода лежит использование принципа системности, т.е. построения концептуальной системы, описывающей предмет изучения в рамках классической схемы системного анализа. Каждый элемент знаний приобретает при этом свое функциональное значение и смысл только в системе, свою "роль" - в целостности, в связи с другими элементами. Знания о предмете представляются не в стихийно-описательном виде, а раскрывают структуру предмета в системном ракурсе, содержащем следующие моменты:

• раскрытие предпосылок происхождения предмета и системы в целом;
• описание ее специфических свойств как целого;
• выделение типа структуры, системообразующей связи;
• выделение уровней строения системы;
• описание своеобразие структур на каждом из уровней и многообразия форм существования системы;
• описание системы в "статике" и "динамике";
• выделение главного противоречия, лежащего в основе развития систем основных ступеней ее развития.

Каждый из названных элементов вносит свой вклад в целостное теоретическое описание предмета.

Понятия системного анализа не "засоряют" язык конкретной науки, они несут функцию обобщения, поднимают на более высокий уровень обобщений конкретные научные знания.

Знания при системном способе организации их усвоения имеют также следующие важные характеристики:

- осознанность, выражающуюся отношением к деятельности познания как к объективному процессу, имеющему свои закономерности;

- адекватным выражением понятийными средствами и предмета и метода;
- возможностью использования знаний в любых ситуациях, обеспечивающих решение задач, относящихся к данной предметной области;
- знания о предмете наиболее полно выражают его как качественно определенную систему;
- системное раскрытие предмета существенно повышает мировоззренческий аспект предметных знаний. Изучаемая система выступает не сама по себе, а в совокупности существенных связей с другими системами.

Познавательная деятельность учащихся в процессе усвоения

системных знаний приобретает рефлексивный характер, поскольку знания становятся для них особым "предметом", функционирующим по своим собственным законам. Усвоенный ими метод приобретения, присвоения знаний становится способом организации мысли о предмете, выражая такое психологическое образование, как базальные оперативные схемы.

Системная ориентировка в предмете имеет важное значение для решения эвристических задач, с помощью которых субъект может предвосхищать возможный результат и планировать достижение цели со значительным сокращением пути к ней. Под творческой задачей обычно понимается задача, способ решения которой субъекту неизвестен и ее решение обычно связывают с исходным (еще до начала обучения) уровнем познавательной активности, оригинальностью мышления. Всякая задача представляет объект в

Репозиторий БГУ

системе отношений, их многообразие и определяет степень сложности задачи. При этом "ключевое" отношение в нестандартной задаче, как правило, выступает в опосредованных связях, недоступных простому поиску закономерностей. Продуктивность, присущая творческому мышлению, выступает результатом воспитанности мышления определенным образом исследовать объект, отражая в нем системные связи и отношения.

6.1. 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 (схема 4.4), 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.

Репозиторий ВГУ

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, экзистенциональная 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 (табл. 4.2). 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 развертывается 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-абстракт-ного к наглядно-действенному, и наоборот, выделяется как критерий уровня развитости технического мышления. Как мыслительный процесс техническое мышление имеет трехкомпонент-ную структуру: понятие - образ - действие с их сложными взаимодействиями. Важнейшей особенностью

Репозиторий ВГУ

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.

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. Особенностями 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.

Репозиторий БГУ

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

Репозиторий ВГУ

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.

7. Психологические особенности воспитания студентов и роль студенческих групп

Несомненно, период обучения в вузе - важнейший период социализации человека. Социализация - процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации (схема 2.38): это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью "профессионального специалиста", и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде (схема 4.6).

Репозиторий БГУ

Понятие социализации более широкое, чем понятие "воспитание". Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание - это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием сознательно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и другие приемы психолого-педагогического воздействия - схемы 2.30) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, - широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос, требуются ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. "Надо ли воспитывать взрослых людей?" Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. "Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным" (Смирнов С. Д., 1995).

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов - это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств - направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

Свойства и качества - это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления. Так, например, самостоятельность складывается из понимания, соответствующей оценки ситуации и выбора способа поведения.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идут усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование - качество. Например, в высшей школе воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в предстоящей области деятельности, о закономерностях ее развития:

• Формирование у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, а также ясного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного вуза.

• Выработка стремления следить за всем прогрессивным в деятельности передовых специалистов.

• Умение направлять все самовоспитание на пользу работе, постоянно пополняя свои знания.

В этой связи надо подчеркнуть, что было бы неправильно сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Это необходимо, но недостаточно. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента. Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присуще обостренное чувство собственного достоинства, максимализма, категоричности и однозначности нравственных требований, оценок, фактов, событий, своего поведения. Этому возрасту свойственны рационализм, нежелание брать все на веру, что обусловливает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманный нигилизм как своеобразная форма утверждения требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение, умение помочь сохранить свое юношеское горение, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам.

Репозиторий ВГУ

Конечный результат воспитания студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно изменяющихся и приобретающих самое различное выражение воспитательных задач, встающих перед преподавателями. Причем всегда важно определить ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента его профессионально важных качеств. Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности.

В 60-80-е гг. зарубежная теория и практика школьного, вузовского воспитания молодежи, связанные с трудами таких известных специалистов, как Ф. Кумбс, Г. Нинв, Дж. Вильсон, Дж. Брунер, Х. Беккер, Ч. Зильберман, Дж. Анкс, К. Кенис-тон, Х. Лэш, Ч. Рейс, Т. Роздан, Ф. Кармел и др., единодушно признали наличие кризиса всего процесса общественного воспитания молодежи и прежде всего в учебных заведениях. Современную западную школу обвинили в отсутствии подготовки студентов к активной общественной деятельности и самостоятельности в действиях и суждениях; в приверженности учебных заведений лишь стандартным учебным программам, девальвации моральных ценностей и т.д. В результате якобы развилась "культура нарциссизма" молодежи, характерная формированием у нее равнодушия к социальным проблемам, политическим процессам, состоянию нравов; переключение интереса молодежи в сферу досуга, породившего антисоциальное поведение.

Школы и университеты, считает Л. Кольберг, должны помочь молодежи осознать необходимость и развить в себе такие качества для выполнения в будущем тех функций и той деятельности, которые будут способствовать общественному прогрессу, установлению справедливого общества. При этом воспитание в учебных заведениях должно вестись в системе "ученическая, студенческая общность - коллектив воспитателей", "учитель - ученик", "ученик - ученик". Выход воспитания за пределы своих специфических программ и вторжение в проблемы иных потребностей общности негласно запрещается.

П. Херст, Л. Кольберг, А. Харрис главную роль в нравственном воспитании отводят методу дискуссий на гипотетические моральные темы, проводимых в школах и учебных заведениях, как решающей форме освоения подрастающим поколением "языка морали" - отличие добра от зла, понятия справедливости, свободы, истины, уважения человеческого достоинства и др.

Отечественные специалисты В. В. Антонов, Л. П. Борщевский, П. П. Лопат, Ю. В. Фадеев, Г. И. Вяткина, А. С. Земляко-ва, Ю. Н. Ветров, Е. А. Литвиненко, Л. В. Никонов, А. А. Вербицкий, Н. Г. Ахматова, А. М. Черныш и другие представители социологии высшей школы к началу застоя и перестройки интенсивно обосновывали теорию и методику деловых игр в курсах общественных наук в высшей школе, что было относительным углублением "теории дискуссий", обращением ее к управленческим методам. Но и эти методики стояли на позиции "гипотетизма" и всячески избегали обращения к реальным жизненным явлениям и фактам общности и общества. К сожалению, формирование общественного и индивидуального поведения вербальным способом невозможно. Необходим синтез мысли, слова и действия. Еще воспитатели древности знали: "Verba docent, exemple trahut" - слова учат, примеры увлекают. Дж. Дьюи утверждал: "Не учитель и учебник - источник знаний, а руки, глаза, уши, фактически все тело". Иными словами, чтобы воспитуемые осуществляли поведение, соответствующее общественным идеалам, необходимо, чтобы воспитуемые были включены в приемлемые для этого межличностные отношения, возникающие в результате целенаправленных усилий воспитателя (воспитания) посредством организации определенной деятельности, т.е. самодеятельности, с уяснением ее идейной и нравственной сути. Эту формулу можно назвать важнейшим алгоритмом всего воспитательного процесса, социализации личности. Как известно, достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Формируя принципы деятельности органа студенческого самоуправления, мы повторяем в новых социально-политических условиях опыт непревзойденного организатора детского, юношеского самоуправления А. С. Макаренко. Аналогичные его идеям принципы легли в основу взаимодействия нового органа студенческого самоуправления со службами вуза, а также конкретного функционирования подразделений самого органа. Следует придерживаться принципа, что службы вуза и педагоги ни в коем случае не должны предпринимать попытки навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к ведению самоуправления. Этого не следует

Репозиторий БГУ

допускать даже в том случае, когда решение вопроса руководством вуза, деканатов было бы, очевидно, более правильным и оперативным. Следует пристально следить за тем, чтобы каждое решение самоуправления было выполнено без волокиты и о результатах докладывалось на совете самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А. С. Макаренко не допускать "присвоения" кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая студентов-активистов с одного вида деятельности на другой. Помимо прочего, это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания 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, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответа на которую не знает ни тот ни другой.

Зачем нужен преподаватель в вузе, только ли как носитель и "передатчик" информации? Но как раз в этом качестве он значительно уступает многим другим источникам информации, таким, например, как книги и компьютеры. Специалиста, как представителя определенной культуры, характеризуют не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.д. Поэтому он не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение.

Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К. Д. Ушинский: "Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать "характер"". В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом (будь то христианские заповеди, или "моральный кодекс строителя коммунизма", или "общечеловеческие ценности"), а как к созданию условий для саморазвития личности.

Мы не можем и не должны заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других ответственность за тот выбор, те решения, которые ему приходится принимать.

Самый главный прием воспитания - принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя - раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самими детьми, подростками, юношами из-за их 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 только избегать 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 на воспитателя.

Другая важная задача воспитания - помощь воспитуемому 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.

Часто преподаватели руководствуются представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку

Репозиторий ВГУ

результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на личность студента в целом, давая студенту понять с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответствен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, - это собственно способность учиться. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельно добывать знания, основанная на творческом мышлении.

Часто у студентов может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе.

Выраженный, и часто подчеркнутый рационализм в общении преподавателя со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании "образа Я", включающем три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни - в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозят уход в болезнь, невротизация или перемещение в криминальную жизнь.

И здесь ответственна роль преподавателя - первого эксперта, дающего оценку результатов учебной и исследовательской работы студента. Своими оценками он может неосторожно убить у студента всякую надежду и соответственно желание утверждаться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде, в студенческом коллективе 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 в целом.

Заключая разговор об условиях успешной воспитательной работы, следует напомнить изложенные в начале общие положения о сущности воспитания как о создании благоприятных условий для самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том, что окончательное решение всегда должен принимать сам воспитуемый. Важнейшим условием внимания студента к тому, что раскрывает перед ним преподаватель, выступает безусловное принятие студента преподавателем и признания за ним права на любой выбор без того, чтобы быть отвергнутым. Такое продуктивное отношение к другой личности описывают как состояние эмпатии.

Пример нравственного благородства, трудолюбия, честности и принципиальности в учебном процессе, в общении со студентами и коллегами на кафедре - вот что еще может убедить студента, вот чем еще можно повлиять на его ум и сердце. Уместно привести в этой связи извлечение из Кратких правил для

Репозиторий БГУ

преподавателей Московского императорского университета: "Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы, приносит воспитываемым".

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп (схемы 4.5-4.11). Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением (схема 4.6), происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. (см. схемы 4.5-4.11). Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их становление.

Такие индивидуальные особенности преподавателя, как его психосоциотип, характер, стиль руководства (схема 4.12), может существенно влиять на характер взаимоотношений куратора со студенческой группой и на само функционирование студенческого коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такие особенности студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет), обусловливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы - учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Этапы формирования коллектива и возможные структуры студенческих групп представлены в схемах. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как "коллективные переживания и настроения" (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности), "коллективные мнения" (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха). Студенческая группа может развиваться от типа "ассоциации" к уровню "коллектив" либо изменяться к типу "корпорация".

Ассоциация - группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация - группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация - группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив - устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив - относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что "срабатывает" по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги хорошо знают это "таинственное явление": две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между

Репозиторий ВГУ

ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что "погоду" в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

На первом организационном этапе группа учащихся вуза не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в вуз учащихся с различным жизненным опытом; взглядами, различным отношением к коллективной жизни. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности студентов, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, составляя на основе наблюдения и психологического тестирования "индивидуально-психологическую карту" личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является активом, лидером группы. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т.е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. Воспитание актива группы - важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений: зазнайства, тщеславия, "командирского тона" в поведении актива.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригруппо-вой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров.

Позиция педагога, куратора в студенческой группе специфична: с одной стороны, он проводит с ребятами достаточно много времени и как бы является членом их коллектива, их руководителем, но, с другой стороны, студенческая группа в значительной степени существует и развивается независимо от педагога, выдвигая своих лидеров и "заводил". Педагогу мешают стать полноправным членом студенческого коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт, наконец, педагог не может быть полностью равным студенту. Но, может быть, к этому и не надо стремиться, студенты чутко реагируют на фальшь заявлений о "полном равенстве". Такое положение педагога затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому куратору нелегко быть экспертом в вопросах взаимоотношений студентов его группы.

Схема 4.2

Специфика лидерства в зависимости от психосоциотипа личности

СВ-лидер (Дионисий). К сенсорно воспринимающим лидерам (СВ-лидер) относятся люди, имеющие психосоциотипы личности - Дюма, Габен, Наполеон, Жуков. Определить свой психосоциотип можно с помощью теста и таблиц 4.2- 4.4. Наиболее яркой чертой СВ-лидеров является способность жить, руководствуясь принципом "здесь и сейчас". Ситуация, где необходимо мгновенно реагировать на следующие одно за другим изменения, деятельность в атмосфере риска и опасности - вот условия, в которых способности СВ-лидера становятся просто неоценимыми.

Очевидными становятся области, в которых СВ-лидеры способны на все сто процентов использовать свои таланты. Это, например, профессиональный спорт или работа в составе специальных поисково-спасательных команд.

Репозиторий БГУ

Пунктуальное следование детально проработанному плану действий - непосильная задача для СВ. Это не просто не интересно им, рутинная обыденная деятельность выше их сил. Обуздать собственные импульсы, лишить себя бесценной свободы во имя распорядка или долгосрочного плана - преступление в системе ценностей СВ-лидера.

За невнимательное отношение к букве закона, пусть даже закона природы или теоретической закономерности, иногда приходится дорого платить.

Столь же невнимательным СВ-лидер может быть и в области межличностного общения.

СР-лидер (сенсорно-решающий) - Эпиметей. К сенсорно-решающим лидерам относятся люди, имеющие психосоциотипы: - Драйзер, М. Горький, Гюго, Штирлиц. Жесткость Эпиметея может быть с успехом использована в системе, являясь основой стабильности, планомерности и надежности. Более надежного партнера, чем СР, не следует даже пытаться искать: слово СР - закон, и все операции будут исполнены в срок, как было спланировано по предварительной договоренности. Ни один лидер не способен сравниться с СР-руководителем в сфере, где важно учесть многочисленные существенные подробности и детали технологии, где от точного выполнения выработанных годами последовательных операций зависит успех предприятия. СР (Эпиметей) крайне серьезно относится к сохранению не только материальных ресурсов, но и традиций, обычаев, существующих в системе.

Подобные качества определяют области, в которых СР-лидеры чувствуют себя наиболее уверенно. Это регулярные вооруженные силы и система школьного образования, медицина и производство, посредничество и сфера услуг.

Жесткость СР в неподходящих условиях или будучи чрезмерно выраженной может являться основой типичных для Эпиметеев проблем: каждое новшество будет наталкиваться на его жесткое сопротивление.

По мнению СР (Эпиметея), вознаграждение следует заработать, а похвалы достойны лишь лучшие, наиболее старательные и пунктуальные работники.

СР-лидер, зачастую с недоверием относящийся к "психологическим штучкам" и "тонким материям", на деле больше других нуждается в рекомендации опытного психолога и неустанной работе над собой, чтобы научиться видеть не только легкомыслие и ненадежность сотрудников и подчиненных, но и свежие идеи, основу столь необходимых любой системе изменений.

ИЛ-лндер (интуитивно-логический) - Прометей. К типу интуитивно-логических лидеров относятся люди психосоциотипов - Робеспьер, Бальзак. Дон Кихот, Джек Лондон. Если СВ-лидер (Дионисий) чувствует себя хорошо, руководя людьми в критических ситуациях, СР (Эпиметей) стремится обеспечить стабильность в системе, то ИЛ-лидеру (Прометею) свойственно стремление разрабатывать концепции развития руководимой им организации. Набросать основные положения проекта, составить "идейный скелет" предстоящей программы действий, проявить изобретательность в области интеллектуального творчества и спрогнозировать эффективное использование ресурсов доставляет ему истинное наслаждение. Сложность регулируемой системы не пугает ИЛ, и он всегда готов отстаивать верность принципам против любого числа оппонентов любого ранга.

ИЛ-лидер обладает способностью планировать будущее организации на несколько лет вперед. Однако детальная разработка перспективных планов едва ли заинтересует Прометея, предпочитающего не тратить лишних слов на повторные объяснения, считающего детализацию проекта обременительным и недостойным делом. Зачастую краткость изложения идей ИЛ-лидера, не любящего повторяться, становится непреодолимым барьером между ним и его последователями, которые не решаются что-либо переспросить или уточнить, опасаясь ледяной иронии Прометея. Не уточнив, они рискуют пропустить ряд существенных деталей, на что, несомненно, обратит внимание ИЛ-лидер, вновь и вновь с грустью убеждающийся в своем интеллектуальном одиночестве.

Умение бесстрастно изменять сложившийся порядок вещей, отказавшись от рутины и опираясь на собственные интеллектуальные способности, - вот гарантия успеха ИЛ-лидера. Источниками проблем для него чаще всего являются:

• неспособность и принципиальное нежелание общаться и сотрудничать с интеллектуально маловыразительными людьми;

• недостаточное внимание к чувствам окружающих и чрезмерная погруженность в работу - неспособность расслабиться.

Репозиторий ВГУ

Потеря интереса к уже созданному в концептуальном плане проекту, нежелание "воплощать и реализовывать" особенно характерны для ИЛ-лидеров.

ИЛ-лидер не побоится остаться "один против толпы", но узнать мнение ИЛ обычно можно, лишь прямо спросив его об этом. Прометей считает излишним еще раз объяснять собственные планы, если из его действий и так видно, чего он добивается.

Всегда устремленный в будущее, опережающий свое время, ИЛ-лидер редко имеет группу соратников и единомышленников, движущихся вперед столь же быстро.

ИЭ-лидер (интуитивно-эмоциональный) - Аполлон. К типу интуитивно-эмоциональных лидеров относятся следующие психосоциотипы: Есенин, Достоевский, Гексли, Гамлет. Д. Кейрси называет ИЭ-лидера "катализатором", потому что основной чертой менеджера этого типа являются ориентация на межличностные отношения и стимуляция индивидуального и профессионального роста каждого человека, с которым он сотрудничает. В отличие от ИЛ (Прометея) и СР (Эпиметея), ориентированных на решение проблем самой системы организации, "катализатору" более свойственно стремление разрешать проблемы людей в организации.

"Катализатор" - самый демократичный из лидеров, внимательный к личным проблемам и интересам сотрудников, думающий в первую очередь о реализации потенциала каждого члена команды и лишь во вторую - о документации или архитектуре системы.

Оптимизм "катализатора", проявляющийся во взаимоотношениях с коллегами, его неутомимая энергия, направленная на развитие и совершенствование способностей окружающих, его умение отметить лучшие стороны профессиональных и личностных качеств сотрудников чаще всего оцениваются окружающими по заслугам. Если же имеет место непонимание, "катализатор", не ощущая "обратной связи", бывает обескуражен, расстроен и часто покидает данную организацию.

Атмосфера свободы, самостоятельности, инициативы, которую создают и поддерживают ИЭ-лидеры, иногда приводит к тому, что обязательные процедуры не выполняются точно в срок "слишком свободными" сотрудниками. ИЭ-лидер, часто выступающий в роли "спасителя", берет на себя ответственность за деятельность или бездеятельность "жертв", что в крайних случаях препятствует его собственному профессиональному росту и карьере.

Тест "Стили руководства"

Отвечая на вопросы, оцените в баллах степень своего согласия; 1 балл - нет, так совсем не бывает; 2 - нет, как правило, так не бывает; 3 - неопределенная оценка; 4 - да, как правило, так бывает; 5 - да, так бывает всегда.

Вопросы

1. Я давал бы подчиненным нужные поручения даже в том случае, если есть опасность, что при их невыполнении критиковать будут меня.

2. У меня всегда много идей и планов.

3. Я прислушиваюсь к замечаниям других.

4. Мне в основном удается привести логически правильные аргументы при обсуждениях.

5. Я настраиваю сотрудников на то, чтобы они решали свои задачи самостоятельно.

6. Если меня критикуют, то я защищаюсь, несмотря ни на что.

7. Когда другие приводят свои доводы, я всегда прислушиваюсь.

8. Для того чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.

Репозиторий БГУ

9. Свои ошибки я по большей части признаю.

10. Я предлагаю альтернативы к предложениям других.

11. Защищаю тех, у кого есть трудности.

12. Высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.

13. Мой энтузиазм заразителен.

14. Я принимаю во внимание точку зрения других и стараюсь включить ее в проект решения.

15. Обычно я настаиваю на своей точке зрения и гипотезах.

16. Я с пониманием выслушиваю и агрессивно высказываемые контраргументы.

17. Ясно выражаю свои мысли.

18. Я всегда признаюсь в том, что не все знаю.

19. Энергично защищаю свои взгляды.

20. Я стараюсь развивать чужие мысли так, будто они моими.

21. Всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.

22. Я помогаю другим советом, как организовать свой труд.

23. Увлекаясь своими проектами, я обычно не беспокоюсь о чужих работах.

24. Я прислушиваюсь и к тем, кто имеет точку зрения, отличающуюся от моей собственной.

25. Если кто-то не согласен с моим проектом, я не сдаюсь, а ищу новые пути, как переубедить другого.

26. Использую все средства, чтобы заставить согласиться со мной.

27. Открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.

28. Я всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.

29. Я понимаю чувства других людей.

30. Я больше говорю о собственных мыслях, чем выслушиваю чужие

31. Прежде чем защищаться, я всегда выслушиваю критику.

32. Излагаю свои мысли системно.

33. Я помогаю другим получить слово.

34. Внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях.

35. Я меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом их мыслей.

36. Как правило, я никого не перебиваю.

37. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если это не так.

38. Я трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.

39. Выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.

40. Стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, которые очень редко просят слово.

Репозиторий ВГУ

Обработка результатов

1. Сложите балльные оценки, проставленные вами в вопросах 1, 3, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 18,20, 22,24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37,40, и обозначьте сумму через А (она находится в интервале от 20 до 100).

2. Сложите баллы в вопросах 2,4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17,19,21,23,25,26,28, 30, 32, 34, 38, 39 и обозначьте сумму через Б.

3. Если сумма А по крайней мере на десять баллов превышает сумму Б, то большая часть людей считает вас хорошим дипломатом, вы способны учесть мнения других, склонны к демократическому стилю управления. Если сумма А 185, склонны к либерально-попустительскому стилю.

4. Если сумма Б как минимум на десять баллов больше суммы А, то вы ведете дискуссию авторитарно, властно, бесцеремонно, агрессивно, склонны к авторитарному стилю руководства.

5. Если суммы А и Б различаются менее, чем на десять баллов, то либо вы еще не выработали свой стиль управления, либо склонны к непоследовательному стилю управления.

Тест "Групповые роли"

В каждом разделе распределите сумму в 10 баллов между утверждениями, которые, по вашему мнению, лучше всего характеризуют ваше поведение. Эти баллы можно распределить между несколькими утверждениями. В редких случаях все 10 баллов можно распределить между всеми утверждениями или отдать все 10 баллов какому-либо одному утверждению. Занесите баллы в прилагаемую таблицу.

1. Что, по моему мнению, я могу привнести в групповую работу:

а) Я быстро нахожу новые возможности.

б) Я могу хорошо работать со множеством людей.

в) У меня хорошо получается выдвигать новые идеи.

г) У меня получается помогать другим людям выдвигать их идеи.

д) Я способен очень эффективно работать и мне нравится интенсивная работа.

е) Я согласен быть непопулярным, если в итоге это приведет к хорошим результатам.

ж) В привычной обстановке я работаю быстро.

з) У меня нет предубеждений, поэтому я всегда даю возможность альтернативного действия.

2. У меня есть недостатки в групповой работе, возможно, это то, что:

а) Я очень напряжен, пока мероприятие не продумано, не проконтролировано и не проведено.

б) Я даю слишком большую свободу людям, точку зрения я считаю обоснованной.

в) У меня есть слабость много говорить самому, пока, наконец, в группе не появляются новые идеи.

г) Мой собственный взгляд на вещи мешает мне немедленно разделять энтузиазм коллег.

д) Если мне нужно чего-то достичь, я бываю авторитарен.

е) Мне трудно поставить себя в позицию руководителя, так как я боюсь разрушить атмосферу сотрудничества в группе.

ж) Я сильно увлекаюсь собственными идеями и теряю нить происходящего в группе.

Репозиторий ВГУ

з) Мои коллеги считают, что я слишком беспокоюсь о несущественных деталях и переживаю, что ничего не получится.

3. Когда я включен в работу с другими:

а) Я влияю на людей не подавляя их.

б) Я очень внимателен, так что ошибок из-за небрежности быть не может.

в) Я готов настаивать на каких-то действиях, чтобы не потерять время и не упустить из виду главной цели.

г) У меня всегда есть оригинальные идеи.

д) Я всегда готов поддержать хорошее предложение в общих интересах.

е) Я очень внимательно отношусь к новым идеям и предложениям.

ж) Окружающим нравится моя холодная рассудительность.

з) Мне можно доверить проследить, чтобы вся основная работа была выполнена.

4. В групповой работе для меня характерно, что:

а) Я очень заинтересован хорошо знать своих коллег.

б) Я спокойно разделяю взгляды окружающих или придерживаюсь взглядов меньшинства.

в) У меня всегда найдутся хорошие аргументы, чтобы опровергнуть ошибочные предложения.

г) Я думаю, у меня есть дар выполнить работу, как только ее план нужно приводить в действие.

д) У меня есть склонность избегать очевидного, а предлагать что-то неожиданное.

е) Все, что я делаю, я стараюсь довести до совершенства.

ж) Я готов устанавливать контакты и вне группы.

з) Хотя меня интересуют все точки зрения, я не колеблясь могу принять собственное решение, если это необходимо.

5. Я получаю удовольствие от своей работы, потому что:

а) Мне нравится анализировать ситуации и искать правильный выбор.

б) Мне нравится находить практические решения проблем.

в) Мне нравится чувствовать, что я влияю на установление хороших взаимоотношений.

г) Мне приятно оказывать сильное влияние на принятие решений.

д) У меня есть возможность встречаться с людьми, которые могут предложить что-то новое.

е) Я могу добиться согласия людей по поводу хода выполнения работы.

ж) Мне нравится сосредоточивать все свое внимание на выполнении поставленных задач.

з) Мне нравится работать в области, где я могу применять свое воображение и творческие способности.

6. Если я неожиданно получил трудное задание, которое надо выполнить в ограниченное время и с незнакомыми людьми:

а) Я буду чувствовать себя загнанным в угол, пока не найду выхода из тупика и не выработаю свою линию поведения.

Репозиторий ВГУ

б) Я буду работать с тем, у кого окажется наилучшее решение, даже если он мне не симпатичен.

в) Я попытаюсь найти людей, между которыми я смогу разделить на части это задание, таким образом уменьшив объем работы.

г) Мое врожденное чувство времени не позволит мне отстать от графика.

д) Я верю, что буду спокойно, на пределе своих способностей, идти прямо к цели.

е) Я буду добиваться намеченной цели вопреки любым затруднительным ситуациям.

ж) Я готов взять осуществление работы на себя, если увижу, что группа не справляется.

з) Я устрою обсуждение, чтобы стимулировать людей высказывать новые идеи и искать возможности продвижения к цели.

7. Что касается проблем, которые у меня возникают, когда я работаю в группе:

а) Я всегда показываю нетерпение, если кто-то тормозит процесс.

б) Некоторые люди критикуют меня за то, что я слишком аналитичен и мне не хватает интуиции.

в) Мое желание убедиться, что работа выполняется на самом высоком уровне, вызывает недовольство.

г) Мне очень быстро все надоедает, и я надеюсь только на одного-двух

человек, которые могут воодушевить меня, д) Мне трудно начать работу, если я четко не представляю своей цели.

е) Иногда мне бывает трудно объяснить другим какие-либо сложные вещи, которые приходят мне на ум.

ж) Я понимаю, что требую от других того, что сам сделать не могу, з) Если я наталкиваюсь на реальное сопротивление, то мне трудно четко изложить мою точку зрения.

Таблица 4.5 Ответы испытуемого

1. Постройте таблицу в соответствии с приведенным ниже образцом - "дефис-ключом", вписывая по каждому вопросу рядом с соответствующей буквой то количество баллов, которое вы дали этому варианту ответа в табл. 4.5.

2. Найдите сумму баллов по каждому из столбцов.

3. Выделите те столбцы дефис-роли, где набраны наибольшие суммы. Эти роли вы чаще выполняете в группе.

4. Прочтите и проанализируйте описание ролей в групповом взаимодействии:

Характеристика ролей в управленческой команде

I. Председатель: функции - впитывает все возможные мнения и принимает решения; свойства - умеет слушать; хорошо говорит, логичный, решительный; тип - спокойный, стабильный тип личности, нуждается в высокомотивированной группе.

II. Формирователь: функции - лидер, соединяет усилия членов группы в единое целое; свойства - динамичный, решительный, напористый; тип - доминирующий экстраверт, нуждается в компетентной умелой группе. I и II - два противоположных подхода к общему управлению группой.

III. Генератор идей: функции - источник идей; свойства - умен, богатое воображение, креативен; тип - нестандартная личность, нуждается в мотивированном окружении, которое будет воспринимать его идеи.

Репозиторий ВГУ

IV. Оценщик идей (критик): функции - анализ и логические выводы, контроль; свойства - аналитичность, интеллектуальность, эрудированность, "якорь группы"; возвращает к реальности; тип - рассудительный волевой, нуждается в постоянном притоке информации и новых идей.

V. Организатор работы: функции - преобразование идей в конкретные задания и организация их выполнения; свойства - организатор, волевой, решительный; тип - волевой тип личности, нуждается в предложениях и идеях группы.

VI. Организатор группы: функции - способствует согласию группы, улаживает разногласия, знает потребности, проблемы членов группы; свойства - чувствительность, дипломатичность, доброта, коммуникативность; тип - эмпатийность и коммуникативность, нуждается в постоянном контакте со всеми членами группы.

VII. Исследователь ресурсов: функции - связующее звено с внешней средой; свойства - общительный, увлекающийся, энергичный, привлекательный; тип - "напористый экстраверт", нуждается в свободе действий.

VIII. Завершитель: функции - побуждает группу все делать вовремя и до конца; свойства - профессиональная педантичность, обязательность, ответственность; тип - педантичен, нуждается в групповой ответственности, обязательности.

Чтобы управленческая команда была эффективна, нужно, чтобы все эти роли выполнялись членами группы, чтобы они взаимно дополняли друг друга (иногда один член группы может выполнять две и больше ролей).

Репозиторий ВГУ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. - М., 1980. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Ч. II. М.: МЭСИ, 1997. С. 50.

Андреев Г. Обучение и воспитание в вузах неразделимы // Высшее образование в России. 1996. № 3.

Архангельский СИ. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М., 1974.

Архангельский СИ. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Прсвещение, 1985.

Балл Г.А., Бургин М. С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние // Вопросы психологии. 1994. № 4.

Безрукова В. С. Педагогика. - Екатеринбург, 1994.

Белянин В.П., Бутенко ИЛ. Живая речь. Словарь разговорных выражений. - М., 1994.

Берак О., Шибаева Л. Установка на развитие личности студента // Вестник высшей школы. 1990. № 10.

Бершадский А.М., Кревский И.Г. Дистанционное образование на базе новых ИТ. - Пенза, 1997. С. 55.

Бойко В.В. Диалог лектора со слушателями: психологические аспекты. - Л.: Знание, 1987.

Бреслав Т.Е. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение. Педагогика. - М., 1990.

Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов... // Высшее образование в России. 1996.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - М., 1990. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И.Журавлева. М., 1988.

Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. - Ростов н/Д: Феникс, 1996.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.

Высокие интеллектуальные технологии образования и науки. Материалы III Международной научно-методической конференции. - Санкт-Петербург, 1996.

Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М., 1988.

Гальперин П.Я. Поэтапное формирование умственной деятельности. - М.: МГУ, 1965.

Гамаюнов К.К. Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. - Л., 1988.

Гапонов П.М. Лекция в высшей школе. - Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977.

Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. М., 1993.

Горлов О.А. Анализ использования студентами свободного времени в дни самостоятельных занятий // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Экспериментальная, профилактическая и тропическая медицина. 1995. № 2.

Готт В.С. и др. Категории современной науки. - М., 1984.

Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. - М., 1995.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.

Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень, 1995. № 3.

Дистанционное обучение и новые технологии в образовании - М.: Изд-во МГУ, 1995. С. 54.

Доклад ЮНЕСКО о положении дел в мировом образовании за 1991 год. - Париж, 1991.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: Изд-во БГУ, 1981.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. - Минск: Изд-во БГУ, 1978.

Жуков В.М. Критерий оценки деятельности преподавателя вуза // Ветеринария. 1994. № 7.

Журавлев ЕМ. Педагогика в системе наук о человеке. - М., 1990.

Загвязинсшй В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций. - Челябинск, 1990.

ЗанковЛ.В. Дидактика и жизнь // Избранные труды. М., 1990.

Репозиторий ВГУ

Зубов О.Е. Общественно-политические и национально-культурные ориентации студенчества // Вестник Мордовского университета. 1995.

Ильина Т. А. Педагогика. - М.: Просвещение, 1984.

Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. Тезисы докл. Международной научной конфер. 11-14 сентября 1996. Краснодар, 1996.

Иудин А., Макробайт М. Студенты России и Канады (сходство и различие жизненных установок) // Высшее образование в России. 1995. № 4.

Казанская В.Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. - М.: Высшая школа, 1990.

Ковалева Т.В. Российское студенчество в условиях переходного периода // Социологические исследования. 1995. № 1.

Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга // Высшее образование в России. 1996. № 3.

Козаржевский А. Ч. Мастерство устной речи лектора. М.: МГУ, 1983.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.

Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

Концепция создания и развитие системы дистанционного образования в России, - М.: Госкомвуз, 1995.

Концепция дистанционного образования // Бюллетень АРВ. Июнь, 1995.

Корнилов Т.Е., Григоренко Б.А. Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов // Вопросы психологии. 1995. №5.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. - Самара, 1994.

Кроткое Е. Пока не поздно... // Высшее образование в России. 1996. №1.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.

Леднев В.С. Содержание образования. - М., 1989.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.

Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980.

Лисовский В. Т. Советское студенчество. - М.: Высшая школа, 1990.

Лисовский В.Т., Дмитриев А,В. Личность студента. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974.

Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. Л.: Дет. лит., 1989.

Лобачев С.Л, Солдаткин В.И. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. - М: МЭСИ, 1998. С. 104.

Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. № 1. Т. 2.

Марев И. Методологические основы дидактики. - М., 1987.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.

Репозиторий ВГУ

Машбщ ЕМ. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М: Педагогика, 1998. С. 192

Мигиренко Г. С. Педагогика высшей школы. Будущий инженер. - Новосибирск, 1992.

Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. № 9.

Мостовая Е.Б. Ценностное сознание студенчества // ЭКО. 1994. №11. Назарова Т. С, Полат Е.С. Средства обучения (Технология создания и использования). М.: УРАО, 1998. С. 203.

Назмутдинов В.Я. Дневник индивидуальной воспитательной работы с учащимися. - Чебоксары, 1994.

Национальный доклад РФ "Политика в области бразования и НИТ" на II Международном конгрессе ЮНЕСКО "Образование и информатика" //ИНФО. №5,1996. С. 1-32.

Нинциев К., Иванов В. Социально-экономический портрет преподавателя университета // Высшее образование в России. 1995. № 3. Недоспасова В.А. О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. - М., 1976.

Нонан Э. Студент как личность // Высшее образование в Европе. 1994. Т. 19. № 3.

Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. - М., 1972.

Овчаренко Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.

Одаренные дети. - М., 1991.

Окомков О. П. Современные технологии обучения в вузе: их сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. 1994. № 2, 7.

Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1986.

Основы педагогического мастерства. - Киев, 1987.

Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы. - М.: "Экономика", 1990.

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М., 1995.

Педагогическая и возрастная психология. - М., 1988.

Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. Уч. пособ. М.: Интерпакс, 1995.

Пейсахов И. М. и др. Прикладная психология в высшей школе. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1979.

Пергаменщиков и др. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1993.

Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П.чар. Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1986.

Половинкш А.И. Основы инженерного творчества. - М., 1988.

Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов. - ЛГУ, 1983.

Психологические и психофизические особенности студентов. М., 1977.

Психология профессиональной подготовки. СПб, 1993.

Реан А.Л. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента // Вопросы психологии. 1983. № 5.

Репозиторий БГУ

Рейс Фил. 500 советов студентам. - М., 1996.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. - МГУ, 1985.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. - М.: Школа-Пресс, 1994. С. 205.

Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. - М., 1990.

Рогонов П. Не знанием единым (о духовно-нравственной подготовке студентов) // Высшее образование в России. 1996. № 2.

Розет ИМ. Психология фантазии. - Минск, 1991.

Розман Г. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 1995. № 1.

Романов К.М. Понимание преподавателем студентов как условие индивидуализации процесса обучения // Вестник Мордовского университета. 1993. № 3.

Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова Т.1.М., 1993.

Савельев А.Я. Новые информационные технологии в обучении // Современная высшая школа. - Варшава. 1990. № 3-4.

Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. 1994. № 2.

Сапунов Б. Встать в строй! // Высшее образование в России. 1996. № 1.

Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. - М.: Высшая школа, 1976.

Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). - М., 1986.

Скаткин М.Н, Проблемы современной дидактики. - М., 1980.

Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования // Высшее образование в Европе. Т. 19. 1994. № 3.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект Пресс, 1995.

Смыслы культуры. Международная научная конференция. Санкт-Петербург, 11-13 июня 1996 г. Материалы. - СПб., 1996.

Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.

Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М., 1995.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М., 1980. С. 213.

Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. - М., 1975.

Состояние и развитие ДО в мире. Аналитический доклад Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. - М.: Магистр, 1999. С. 45.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 2002.

Стоуне Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. - М., 1984.

Студенческая семья: состояние, проблемы, перспективы. - Минск, 1991.

Репозиторий ВГУ

Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. - М., 1980. С. 47.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1983.

Талызина Н.Ф., Карлов Ю.В. Педагогическая психология // Психодиагностика интеллекта. - М.: МГУ, 1987.

Теория и практика преподавания учебных дисциплин в техническом вузе. Сб. статей по проблемам высшей школы. - Новочеркасск, 1996.

Фурманец Б. Имидж преподавателя (о психологических принципах) // Вестник противовоздушной обороны. 1992. № 10.

Хуторской А.В. Современная дидактика. - СПб.: Питер, 2001.

Хуторской А.В. Эвристическое обучение. - М.: МПА, 1998. С. 266.

Цапкин В.Н. Личность как группа - группа как личность // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4.

Цветков В.Я. Геоинформационные системы и технологии - М.: ФиС, 1998. С. 288.

Чернов Е.Д. Совершенствование самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 1994. № 4, С. Id-19.

Шадриков В Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. - М., 1982.

Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. - М., 1981.

Шукшунов В.Е., Взятышев В. Ф., Романова Л.М. Через развитие образования - к новой России. - М.: МАН ВШ, 1993.

Щедровицкий Т.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности. Обучение и развитие. - М., 1966.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.

Этюды дидактики высшей школы: монография / Под ред. А. П. Чернышева. - М., 1995.

Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань, 1991.

Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. - М., 1984.

Репозиторий ВГУ

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЧАСТЬ
Основная и дополнительная литература

Основная литература

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002, 2006.
2. Вербицкий Л.Л. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа. 1991.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.Л.. Кандыбович СЛ. Психология высшей школы. — М.: Харвест, 2003, 2006.
4. Кроль В.М. Психология и педагогика. — М.: Высшая школа. 2004.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1986.
6. Практикум по педагогике и психологии высшей школы. – М., 1991.
7. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности, - М., 1999.
8. Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. — 3-е изд.. перераб. и доп. — М.: Изд. центр «Академия». 2007.
9. Шумская Л.И., Доромешкин О.Б. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы. – Мн., 2000.
10. Шумская Л.И., Карпенко И.В., Денисов В.А. Организация системы воспитательной работы со студенческой молодёжью. – Мн., 2000.
11. Шумская Л.И. Социализация студенческой молодежи. – Мн., 2001.

Дополнительная литература

1. Инновационная политика высшего учебного заведения /Под ред. Р.Н. Федосовой) - М.: Экономика. 2006.
2. Коржуев А.В., Попков В.Л. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. — М.: Изд-во МГУ, 2003.
3. Креативная педагогика и психология: учебн.пособие для программы «Преподаватель высшей школы» М.: 2004.
4. Косаревская Т.Е.,Кутькина Р.Р. Психологические проблемы адаптации студентов первокурсников к вузу. Методические рекомендации. Витебск: Изд-во УО “ВГУ им.П.М.Машерова”, 2006, 39с.
5. Косаревская Т.Е.,Кутькина Р.Р., Лашук С.И. Психологические аспекты личностного становления студентов. Методические рекомендации. Витебск: Изд-во УО “ВГУ им.П.М.Машерова”, 2006, 40с.
6. Косаревская Т.Е.,Кутькина Р.Р. Психологические аспекты лидерства. Методические рекомендации. Витебск, УО «ВГУим.П.М.Машерова», 2008.
7. Косаревская Т.Е.,Кутькина Р.Р., Русакова С.Д. Социально-педагогическое и психологическое сопровождение детей-сирот в

Репозиторий ВГУ

период обучения в вузе. Методические рекомендации Витебск, УО «ВГУим.П.М.Машерова», 2008.
8. Лобанов Л.П.. Дроздова Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. — М.: РИВШ. 2007.
9. Лобанов А.П., Дроздова П.В. Модульный подход в системе высшего образования. - М.: РИВШ. 2006.
10. Развитие профессионализма преподавателей высшей школы: Учебно-метод. пособие / В.С.Агапов и др. М., 2007.

Репозиторий ВГУ

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ
по курсу « Основы психологии высшей школы»

1. Индивидуальность человека как продукт развития. Индивидуализация обучения в вузе.
2. Классификация свойств индивидуальности.
3. Личность студента и ее развитие в процессе обучения.
4. Адаптация студентов к условиям вуза и к профессии.
5. Психологическая структура учебной деятельности студентов.
6. Мотивы учебной деятельности студентов.
7. Факторы, определяющие успешность учебной деятельности.
8. Проблемы рациональной организации познавательной деятельности студентов.
9. Развитие способностей студентов.
10. Психологические проблемы развивающего обучения.
11. Внимание и его организация в учебном процессе.
12. Восприятие: основные свойства и закономерности.
13. Память и деятельность студента.
14. Рациональные приемы мнемической деятельности.
15. Общая характеристика и основные виды мышления.
16. Функции мышления и деятельность студентов.
17. Мышление как процесс решения задач.
18. Индивидуальные различия в мышлении студентов.
19. Психологические проблемы понимания учебных текстов.
20. Творческое мышление: характеристика и пути развития.
21. Психологическая характеристика общения.
22. Психологические проблемы конфликтного поведения.
23. Деятельность и общение в процессе воспитания в вузе.
24. Психологические проблемы воспитания.

Репозиторий ВГУ