

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

Е. А. Подольская

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Учебное пособие

Харьков
Издательство НУА
2010

УДК 378:159.9(075.8)
ББК 74.584я73-1+88.840я73-1
П44

*Рекомендовано Министерством образования и науки Украины
как учебное пособие для студентов высших учебных заведений.
Письмо №1/11-5909 от 22.07.2009*

Рецензенты: д-р пед. наук *Е. Э. Коваленко* (Украинская инженерно-педагогическая академия);
д-р пед. наук *А. Г. Романовский* (Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»);
д-р психол. наук *Е. Ф. Иванова* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина).

У навчальному посібнику досліджуються предмет і методи педагогіки і психології вищої школи, дидактичні моделі змісту освіти студентів, нові технології та комплексні форми організації навчання.

Для студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів і наукових працівників, для всіх, хто цікавиться проблемами педагогіки і психології вищої школи.

Подольская, Елизавета Ананьевна.

П44 Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
ISBN 978-966-8558-97-9

В учебном пособии исследуются предмет и методы педагогики и психологии высшей школы, дидактические модели содержания обучения студентов, новые технологии и комплексные формы организации обучения.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных работников, для всех, интересующихся проблемами педагогики и психологии высшей школы.

**УДК 378:159.9(075.8)
ББК 74.584я73-1+88.840я73**

ISBN 978-966-8558-97-9

© Народная украинская академия, 2010

Введение

Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаешь,
и любить тех, кому преподаешь.

В. О. Ключевский

Цель, поставленная авторами данного учебного пособия, состоит в формировании у магистрантов профессионально-педагогических компетенций, в выработке методологических подходов к исследованию педагогических и психологических особенностей высшего образования, в совершенствовании педагогической техники преподавателя высшей школы, развитии его способности к педагогическому менеджменту и самоменеджменту.

Для достижения этой цели при изучении курса проводится анализ современной образовательной парадигмы в двух аспектах: как социокультурного явления и как фактора развития личности; исследуются трансформации и перспективы развития образования в мировом сообществе в условиях глобализации, определяются направления реформирования высшего образования в Украине в связи с развитием Болонского процесса, изучаются инновации, способствующие созданию образовательных стратегий, адекватных требованиям к современному специалисту в условиях рынка.

Особое внимание уделяется методике и методологии научно-исследовательской деятельности с целью выработки навыков публичной презентации результатов научной работы, подготовки магистерских и кандидатских диссертаций.

Стержневой идеей является модернизация образования в Украине, переориентация отечественной высшей школы с содержательно-знаниево-предметной парадигмы на выработку у личности готовности и способности к эффективной жизнедеятельности в широком поле разнообразных контекстов, к осуществлению педагогического самоменеджмента.

Курс предполагает расположение материала по четырем содержательным модулям:

Модуль 1. Педагогика высшей школы.

Модуль 2. Психологические особенности деятельности в высшей школе.

Модуль 3. Методика преподавания в высшей школе.

Модуль 4. Методология организации научно-исследовательской работы магистрантов.

По каждому модулю студент должен набрать минимум 20 баллов. 20 баллов – максимальная экзаменационная оценка. К рейтингу по результатам работы по курсу в течение семестра добавляются баллы за экзамен, в результате чего выставляется общая оценка.

Модуль 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- ◆ *Высшее образование как сложный социальный феномен.*
- ◆ *Социально-исторические характеристики развития системы высшего образования.*
- ◆ *Педагогика высшей школы: цель, объект, предмет.*
- ◆ *Качество высшего образования. Культурные цели, моральные ценности и стандарты образования.*
- ◆ *Педагогические инновации как фактор повышения качества образования.*

Тема 1. Высшее образование как сложный социальный феномен

1.1. Цели и содержание образования, его основные социальные характеристики

Образование представляет собой один из самых сложных институтов социализации. Именно через образование общество обеспечивает свое развитие.

Целью образования является всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к осознанному общественному выбору, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа, повышение его образовательного уровня, обеспечение народного хозяйства квалифицированными специалистами.

Цель образования – приблизить человека к совершенству собственной природы, помочь ему самореализовываться. Образование, по сути, представляет собой создание образов, схем, с помощью которых человек стратифицирует пространство вокруг себя. Человек должен приложить невероятные усилия, чтобы добыть образование. Нормативным идеалом образования выступает человек, генерирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоках информации.

Основными **содержательными аспектами** понятия «образование» являются следующие:

- *образование как ценность* – ценность образования состоит в единстве личностной, государственной и общественной составляющих;

- *образование как система (институт)* – образование как система включает в себя различные по уровню и профилю государственные и негосударственные учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества. Основными функциями

общества как системы являются: передача подрастающему поколению накопленных человечеством знаний; участие в процессах социализации личности, обеспечение преемственности социального опыта; усвоение ценности человеческой культуры; влияние на социальную мобильность и формирование социально-профессиональной структуры общества;

- *образование как процесс* – в образовании как процессе передачи и усвоения знаний, умений и навыков, а также формирования разносторонней личности выделяют два взаимосвязанных структурных компонента: процесс обучения и процесс воспитания;

- *образование как результат* – образование как результат оценивается на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях. На индивидуально-личностном уровне его результат обуславливается достижением обучающимся определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверением этого соответствующим документом.

Образование – это социальный феномен в совокупности всех его **социальных характеристик**:

- вид социальных отношений;
- социальный институт;
- социальная организация;
- социальный процесс;
- социальная система.

Основными характеристиками образования являются следующие:

- *социокультурный феномен*: цели и задачи его определяются обществом, и одновременно образование выступает важным фактором общественного развития, является составным компонентом культуры;

- *открытая, гибкая и целостная система* преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

- *целенаправленный и непрерывный процесс и результат* развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

- *достигнутый гражданином определенный ценз*, который удостоверяется соответствующим документом.

Существуют три составляющих образовательного процесса: развитие, воспитание, обучение.

Содержание образования определяется образовательной потребностью общества, а также личностной потребностью в образовании. Система образования создает возможности развиваться личности обучаемого в двух основных направлениях:

- 1) развитие социально значимых качеств личности: формирование интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества и государства;

содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества;

2) формирование профессиональной компетентности: развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства; подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности в современном социуме.

Образование выполняет в обществе следующие *функции*:

1) *развивающая* – в ходе образовательного процесса человек развивает логическое мышление, приобретает необходимые знания, навыки и умения, совершенствует свои личностные качества;

2) *социологизаторскую* – усвоение и воспроизводство социального опыта;

3) *социального контроля* – воспитание законопослушных граждан. Уровень функциональной грамотности нужен не только на производстве, но и в быту, в пользовании транспортом; при этом школа осуществляет и прямой социальный контроль за поведением и воспитанием подрастающего поколения;

4) *социальной мобильности* – предоставление возможностей отбора и предрасположенности человека к тем или иным формам профессиональных и социальных занятий; для современного человека не все виды образования достижимы, политика протекционизма осуществляется либо на государственном уровне, либо через сословные учебные заведения;

5) *социальной селекции* – образование служит механизмом закрепления личности за определенной группой;

6) *культуросозидательную* – сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования; образование выступает в роли генератора и хранителя культурного достояния общества;

7) *гуманитарную* – сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности.

По мере перехода к информационному обществу образование все в большей степени будет превращаться в самообразование, а главной задачей образовательных учреждений станет создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности.

Всеобщее образование – это получение всеми детьми школьного возраста определенного уровня образования, установленного законодательством страны.

Для украинских граждан обязательным уровнем образования является *полное общее среднее образование*, которое может быть получено в учебных заведениях различных типов. Государство гарантирует право на получение полного среднего образования и в соответствии с Конституцией Украины финансирует его за счет своего бюджета.

В более широком социальном контексте всеобщее образование – это *результат овладения основами наук*, необходимых человеку для понимания основных явлений природы и общества, участия в общественной и трудовой

деятельности. При этом всеобщее образование является основой для получения профессионального (специального) образования.

Важнейшими *путями всеобщего образования* является обучение в общеобразовательных школах, средних профессиональных учебных заведениях. *Уровни* всеобщего образования – начальное, неполное среднее и среднее.

Одним из основополагающих принципов современной системы образования является *вариативность образования*. Он сформировался в результате осознания обществом, государством, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе до конца 1980-х гг. унификации и единообразия в образовательной сфере.

Вариативность образования представляет собой перспективное направление развития современной системы образования в условиях трансформации общества, плюралистических подходов к образованию и воспитанию личности в изменяющейся социокультурной среде.

Вариативность образования по сути оказывается нацеленностью на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Это способность системы образования предоставить обучающимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных *вариантов* образовательных траекторий, *спектр возможностей* выбора (осмысленного и адекватного запросам обучающихся) такой траектории.

Существует *множество путей и способов* реализации идеи вариативности образования:

- многообразии образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений;
- плюрализм и гибкость учебных программ, учебников;
- вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий.

Образование выступает как *автономная система*, имеющая относительную самостоятельность, способная оказывать активное воздействие на функционирование и развитие общества. Как отрасль социальной сферы образование – это процесс и результат, система учреждений и государственная политика в области получения гарантированного Конституцией Украины. Образование всегда было и остается неотъемлемой и важной *сферой* человеческой деятельности.

Являясь *фактором* социально-экономического прогресса, образование относится к приоритетным аспектам политики государства. Человек как субъект процесса, выступая производительной силой в общественном производстве, должен по своим качествам соответствовать уровню современного социально-экономического развития государства, в котором живет и трудится.

Образование нацелено на воплощение национальной идеи, воспитание патриота Украины. Оно призвано формировать национальные интересы как главные приоритеты мировоззренческой культуры личности и вместе с тем

способствовать овладению богатством мировой культуры. Все граждане должны иметь одинаковый доступ к образованию; критерии и показатели качества образования определяются национальными стандартами; на обеспечение качества направлены материальные, финансовые, научно-методические ресурсы.

Потребность в формировании человека нового тысячелетия – это серьезный вызов всей системе образования. Насколько четко и адекватно удастся определить его цели и содержание и решить задачи, настолько эффективно образование выполнит этот исторический заказ.

Цель государственной политики относительно развития образования состоит в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина Украины, воспитании поколения людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении жизни, оберегать и приумножать ценности национальной культуры и гражданского общества, развивать и укреплять суверенное, независимое, демократическое, социальное и правовое государство как неотъемлемую составную европейского и мирового сообщества.

1.2. Высшее образование: основные модели и стратегические задачи реформирования

Высшее образование представляет собой уровень образования, достигнутый личностью в высшем учебном заведении в результате последовательного, системного и целенаправленного процесса освоения содержания обучения, который основывается на полном общем среднем образовании и завершается присвоением определённой квалификации по итогам государственной аттестации. Высшее образование нацелено на обеспечение фундаментальной научной, общекультурной, практической подготовки специалистов, определяющей уровень научно-технического, экономического и социально-культурного прогресса, на формирование интеллектуального потенциала нации, на всестороннее развитие личности как наивысшей ценности общества.

Высшим образованием называются все виды учебных курсов, подготовки или переподготовки на последипломном уровне, которая осуществляется университетами или другими учебными заведениями, признанными компетентными государственными органами в качестве учебных заведений высшего образования.

Система высшего образования включает:

- высшие учебные заведения всех форм собственности;
- другие юридические лица, предоставляющие услуги в сфере образования;
- органы, осуществляющие управление в сфере высшего образования.

Основные цели, смыслы, ориентации, подходы к системе образования с учетом конкретных потребностей личности и общества находят свое воплощение в парадигмах, на основе которых вырабатываются основные модели образования. Парадигма представляет собой совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которыми руководствуются в качестве образца в научной практике на данном этапе.

В современной педагогике можно выделить четыре ведущие *парадигмы образования*:

1. *Когнитивная парадигма* («знаниевая», императивная, традиционная):

- образование рассматривается только как познание на основе мышления;
- целью обучения выступают знания умения и навыки (ЗУН), которые отражают социальный заказ;
- основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель);
- обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями;
- задача всестороннего развития личности не ставится; личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей;
- учебный материал воспринимается как дидактически интерпретированные научные знания;
- вся организация учебного процесса направлена на отражение в программах и учебниках состояния научного знания и способов его освоения;
- характеристика личностного развития не учитывается; основным критерием эффективности обучения служат знания, умения и навыки;
- развитие рассматривается как «побочный продукт» учебной деятельности; основное внимание уделяется информационному обеспечению личности;
- главной задачей считается развитие памяти, а не умение логически мыслить.

2. *Личностно-ориентированная парадигма*:

- системообразующим фактором методов личностно-ориентированной педагогики выступает уникальная и неповторимая личность учащегося;
- интеграция различных дидактических концепций: развивающего обучения, проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения и т. п.;
- хорошее инструментальное обеспечение практико-ориентированных систем, их определенность и целостность;
- отношение педагога к воспитаннику как к личности, самостоятельному и творческому субъекту собственного развития и в то же время как к субъекту воспитательного воздействия;

- субъект-субъектные отношения педагога и студента;
- непосредственное взаимодействие между учителем и учеником, которое направлено на овладение материалом с помощью форм, методов и средств;

- каждый обучающийся имеет свой вектор развития, который строится от ученика к учителю.

3. *Функционалистская парадигма:*

- образование воспринимается как социокультурная технология; оно должно готовить нужные обществу кадры;

- личность должна принять на себя часть некоторых функций общества; функционалистская парадигма нашла более полное отражение в системе негосударственного образования;

- формирование определенных компетенций личности, связанных с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание;

- четкая профессиональная направленность – подготовка личности к труду.

4. *Культурологическая парадигма:*

- объект и цель образования – человек культуры;

- человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития;

- образование как культурно развивающая среда;

- творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве;

- воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни, опережающих современное состояние общества; необходимым условием для этого является интеграция образования в культуру;

- переход от идеологии к культуре, в том числе – к педагогической;

- образование воспринимается как духовный облик человека, который складывается в процессе освоения духовных и моральных ценностей культуры;

- гуманизация содержания образования, осуществление гуманистических технологий обучения и воспитания;

- создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации;

- основным принципом образования в контексте культуры является принцип креативности; создание атмосферы сотрудничества и сотворчества;

- отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого является личный смысл, диалог и сотрудничество его участников;

- отношение к педагогу как посреднику между обучаемым и культурой;

- отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы жизни и осуществляется воспитание человека культуры.

В рамках образовательных парадигм возникают различные *модели образования*. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основные модели образования.

1. *Традиционная модель образования* – это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого и настоящего. Обучающийся как объект образовательной деятельности осваивает знания умения и навыки, благодаря воздействию на механизмы памяти, а не на мышление обучающихся.

Целью такого образования является личность с заранее заданными свойствами. Система образования рассматривается как государственно-ведомственная организация, с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры образовательных учреждений и учебных дисциплин.

2. *Рационалистическая модель образования* во главу угла ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения обучающимися знаний. При этом студентам отводится пассивная роль, не ставится задача развития творчества, самостоятельности, ответственности. На основе полученных знаний, умений и навыков студенты нарабатывают адаптивный «поведенческий репертуар» в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества.

Поведенческие модели вносят в образование дух узкого утилитаризма и навязывают учителю механический, нетворческий образ действий. Деятельность педагога нередко превращается в натаскивание обучающихся на решение задач, выполнение тестов и т. д. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, коррекция, индивидуальные занятия.

В целом, рационалистическая модель образования обеспечивает практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу и производству.

3. *Гуманистическая (феноменологическая) модель образования* ориентирована на развитие внутреннего мира студента, межличностное общение. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно-ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что все они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

В центр образовательного процесса ставится личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Считается, что образование должно в наибольшей степени соответствовать подлинной природе человека, оказывать психолого-педагогическую поддержку в личностном росте. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития, а не формировать личность с заранее заданными свойствами.

Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как педагога, так и студента, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования.

4. *Неинституциональная модель образования* ориентируется на его организацию вне социальных институтов, в частности образовательных. Это образование «на природе», в условиях параллельных школ (радио, телевидение, пресса, которые систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы), с помощью системы Интернет, «открытые университеты», дистанционное обучение и т. п. Риски таких форм обучения заключаются, во-первых, в вытеснении ничем не заменимых в воспитании человеческих контактов, живого общения, и во-вторых, в возможности с помощью сомнительных ценностей массовой культуры разрушать личность, а не развивать ее.

Широкие возможности предоставляет для реформирования образования универсальная *информационная система Интернет*. Интернет-образование означает обучение людей с помощью программных электронных устройств, когда работа осуществляется либо в диалоговом, либо в автономном режиме (электронная почта, интернет-фестивали, телеконференции и т. п.) Однако, есть опасность, что механическая «перекачка» информации может привести к снижению роли активной познавательной деятельности субъектов обучения.

В современной Украине должно обеспечиваться ускоренное, опережающее инновационное развитие образования, а также создаваться условия для развития самоутверждения и самореализации личности на протяжении жизни. Поэтому *основными приоритетами образования* в государственной политике являются:

√ предоставление возможности каждому человеку повышать свой образовательный уровень в течение всей жизни;

√ правовая поддержка и социальная защита образовательных учреждений всех форм собственности, обеспечивающих реализацию государственной политики в сфере образования;

√ интеграция образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством;

√ поддержка различных форм самоорганизации обучающихся как неотъемлемой части всей системы образования и формирования гражданской правовой культуры молодежи;

√ интеграция национальной системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта, достижений и традиций.

Образование является сферой накопления человеческого капитала, выраженного в духовности, способностях, трудолюбии, знаниях, умениях и нравственности граждан, сфере занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестициях. Развитие личности у современной молодежи, безусловно, следует рассматривать как стратегический приоритет государства,

который предусматривает непрерывность образования, формирование способностей к саморазвитию, самоутверждению, творчеству в течение всей жизни. Оно должно стать и финансовым приоритетом. Тогда духовность подрастающего поколения станет историческим показателем социального развития государства.

Эффективная гуманитарная политика предусматривает наличие качественного и доступного образования, всестороннее развитие науки. Для развития образования и науки в Украине необходимо обеспечивать:

- доступность высококачественного среднего и высшего образования; внедрение системы государственной поддержки для получения высшего и среднего специального образования;

- создание и развитие национальной научно-исследовательской и образовательной сети, которая обеспечивает взаимодействие научно-образовательных учреждений Украины и Европы, корпоративных компьютерных сетей для научных и образовательных целей с последовательным формированием единого виртуального научно-образовательного пространства, содействие расширению научных связей, обеспечение доступа к мировым электронным библиотекам и интеграции в мировое научно-образовательное пространство;

- содействие установлению принципов автономии и самоуправления в высших учебных заведениях всех форм собственности;

- разработку и внедрение нового поколения отечественных, в том числе электронных, учебников, учебных пособий и средств обучения в соответствии с современным уровнем развития высоких технологий, создание условий для использования в школах и высших учебных заведениях Интернета;

- внедрение единой системы тестирования при поступлении в высшие учебные заведения;

- создание общенациональной системы поиска, отбора и государственной поддержки одаренной молодежи, в том числе детей – членов Малой академии наук;

- возобновление в обществе уважения к учителю, преподавателю, ученому, гарантирование работникам образования достойной заработной платы;

- содействие научным исследованиям в сфере высоких технологий;

- оптимизацию деятельности Национальной академии наук с ориентацией на сближение академической науки с образованием и промышленностью.

Непрерывное образование в Украине реализуется через координацию образовательной деятельности на различных уровнях и подготовку к возможному переходу на более высокие образовательные ступени, формирование потребности и способности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки кадров, создание интегрированных учебных планов и программ, связь между учебными заведениями среднего, профессионально-технического, высшего и последиplomного образования.

В последние десятилетия во всем мире дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках традиционных методических подходов, все чаще говорят о всемирном *кризисе образования*. Сложившиеся образовательные системы не могут выполнить своей основной функции – формировать созидательные силы общества. В зависимости от условий, сложившихся в странах (развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с трудом создающих их сейчас), этот кризис проявляется в разных формах.

Кризис сопровождается поверхностным характером реформ высшего образования, потерей преподавательских кадров, снижением качества образования, разрывом информационных связей, разрушением материально-технической базы высшей школы и резкой девальвацией самого статуса преподавательской деятельности.

В начале XXI в. ситуация стала еще тревожнее. Констатация кризиса образования из научной литературы перешла в официальные государственные документы. Даже США, обеспокоенные слабой подготовкой учащихся в области науки и техники, определили ситуацию как «безумное образовательное разоружение».

Кризис образования в Украине развернулся на фоне глобального кризиса образования и под мощным воздействием общего кризиса нашего государства, всей его социально-экономической и общественно-политической системы.

За годы независимости Украины все еще, к сожалению, не удалось преодолеть социально-экономический кризис, который ярко проявляется и в системе высшего образования. Реформы образования оказываются поверхностными и не скоординированными, они отнюдь не решают насущных проблем, таких как снижение качества образования, разрыв информационных связей, резкая девальвация статуса преподавательской и научной деятельности, остаточный принцип финансирования образования, отсталость материально-технической базы высшей школы, существование учебных заведений разных форм собственности, неадекватные пенсионное обеспечение и социальная защита преподавателей и студентов, потеря преподавательских кадров.

В итоге, высшее образование в Украине становится неликвидным и неконкурентоспособным, уступает уровню образования развитых стран и не признается европейским сообществом. Такая неблагоприятная ситуация требует продуманных и системных реформ, чтобы дать возможность реализоваться огромному интеллектуальному потенциалу, который есть в нашем обществе. Наиболее приемлемым способом реформирования украинской высшей школы на сегодняшний день представляется модернизация ее по европейскому образцу. Большим подспорьем в этом плане может стать Болонский процесс, задача которого – приведение высшего образования в европейских странах к единым стандартам и критериям.

Кризис в нашей стране в немалой степени является следствием недостатков в учебно-воспитательном процессе недавнего прошлого, когда ставка делалась

на узкого специалиста, а личность растворялась в корпоративных структурах. Длительное время доминировал постулат о преобладании общих интересов над ценностью конкретного человека. Поэтому неудивительно, что гуманитарной системе образования держаться было не на чем. В результате страна и общество недополучили сознательных граждан, специалистов, творческих личностей – лидеров и носителей культуры. Поэтому образование и воспитание должны быть личностно ориентированными. Это определяет необходимость поиска новых, нетрадиционных моделей обучения и воспитания. Прежде всего, студента необходимо освободить от неоправданно длительного аудиторного обучения, которое нередко составляет 34–36 часов в неделю. Для самостоятельной работы ему остается всего 18–20 часов, то есть 3 часа ежедневно. Даже до революции недельная аудиторная нагрузка составляла 12–22 часа, а в европейских государствах этот показатель сейчас составляет 12–20 часов. В настоящее время практика научного обеспечения образования не отвечает новым требованиям. Необходимо руководствоваться личностно-ориентированной парадигмой обучения и воспитания, что предполагает, прежде всего, становление неповторимой творческой индивидуальности, субъекта культуры, который обучается и воспитывается.

За последние десятилетия практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в это огромные финансовые средства. Реформы образования получили статус государственной политики, так как государства начали осознавать, что уровень образования в стране определяет ее будущее. Развитие науки и связанных с ней технологий производства потребовало реформирования как структуры, так и содержания образования. В качестве основных направлений реформ в конце XX – начале XXI вв. были определены следующие:

- демократизация системы обучения и воспитания;
- гуманитаризация и гуманизация процесса образования;
- компьютеризация;
- интернационализация процесса образования.

Стратегическими задачами реформирования высшего образования являются:

√ переход к гибкой, динамичной ступенчатой системе подготовки специалистов, которая даст возможность удовлетворить потребности и способности личности в получении определенного образовательного и квалификационного уровней по избранному направлению в соответствии с ее способностями;

√ формирование сети высших учебных заведений, которая по образовательным уровням, типам учебных заведений, формам и срокам обучения, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом;

√ развитие высшего образования в Украине до уровня достижений развитых стран мира и его интеграция в международное научно-образовательное сообщество.

Модернизация высшего образования предусматривает изменения в технологии реализации управленческих функций, смену форм и методов контроля, усовершенствование процедур лицензирования и мониторинга образовательных услуг. Новая система управления образованием утверждается как государственно-гражданская. Она должна учитывать региональные особенности, тенденции к автономности вузов, конкурентности образовательных услуг, их ориентации не на воспроизведение, а на развитие.

В современный период для развития личности необходима разработка и внедрение инновационных технологий обучения на основе методического совершенствования и модернизации учебного процесса, эффективной организации обучения и управления им, активизации и интенсификации деятельности студентов.

Важным направлением государственной политики в отношении молодежи должна быть ее нацеленность на адаптацию специалистов к будущей трудовой деятельности. Необходимо дать возможность молодым людям самостоятельно, за счет своей трудовой деятельности, обеспечить уровень доходов, достаточный для проживания и содержания семьи. Это один из основных принципов социальной защиты, на базе которого должна осуществляться политика в условиях становления рынка. Целесообразно также создать условия для вторичной занятости и самозанятости молодежи и ее социальной мобильности.

1.3. Принципы государственной политики в сфере высшего образования

Законодательство Украины о высшем образовании – совокупность законов, базирующихся на Конституции Украины, состоит из законов «О высшем образовании» от 17.01.2002 г., «Об образовании» от 23.05.1991 г. и «О научной и научно-технической деятельности» и других нормативно-правовых актах, принятых на их основе.

Законодательство регулирует общественные отношения в сфере образования, воспитания, профессиональной, научной, общекультурной подготовки граждан. Если международными договорами Украины, согласие на которые дано Верховной Радой, установлены иные правила, нежели те, которые предусмотрены законодательством Украины, то применяются правила международных договоров.

Статья 35 *Конституции* гласит, что каждый имеет право на образование, и государство предоставляет право бесплатно получить высшее образование в государственных и коммунальных учебных заведениях на конкурсной основе. Государство также обеспечивает различные формы обучения, предоставляет стипендии и льготы.

В законе «**Об образовании**» статьи 42–48 посвящены высшему образованию:

- определены цели высшего образования (фундаментальная, научно-профессиональная и практическая подготовка на основе полного среднего образования);

- регулируются вопросы *лицензий и аккредитации* (вуз осуществляет свою деятельность на основе лицензии, выдаваемой в результате экспертизы исполнительным государственным органом, аккредитуется по одному из 4-х уровней);

- характеризуются *формы обучения* (очная, заочная, вечерняя, экстерн);

- описываются источники *финансирования* (осуществляется государством, либо физическими и юридическими лицами);

- регламентируются вопросы *поступления* (конкурсная основа, независимо от формы собственности и оплаты);

- описываются возможности осуществления *научной деятельности* (осуществляется научными коллективами и учеными на основании договоров, контрактов, проектов, заказов);

- намечаются перспективы *последипломного образования* (специализация, переподготовка, повышение квалификации, стажировка);

- определяются *образовательно-квалификационные уровни* (младший специалист, бакалавр, специалист, магистр);

- описываются *направления деятельности вузов* (подготовка специалистов, аттестация научных кадров, научная работа, специализация, переподготовка, культурно-образовательная деятельность);

- определяются возможности достижения *автономии* (в содержании образования, выработке планов).

В законе Украины «**О высшем образовании**» определены:

√ *уровень образования*, достигаемый личностью в высшем учебном заведении в результате последовательного, системного и целенаправленного процесса усвоения содержания обучения, который базируется на полном общем среднем образовании и завершается присуждением определённой квалификации по результатам государственной аттестации;

√ *содержание высшего образования*, то есть обусловленная целями и потребностями общества система знаний, умений и навыков, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, которые должны быть сформированы в процессе обучения с учётом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства;

√ *содержание обучения* – структура, содержание и объём учебной информации, усвоение которой обеспечивает личности возможность получения высшего образования и определённой квалификации.

Закон «О высшем образовании» более детализировано регулирует основные аспекты закона «Об образовании», дополняя их другими положениями, касающимися:

– *государственной политики* (доступность, непрерывность, интеграция в мировое пространство);

– *структуры и документов о высшем образовании* (неполное, базовое, полное высшее образование; диплом младшего специалиста, бакалавра, специалиста, магистра);

– *стандартов высшего образования* (система государственных, отраслевых и вузовских стандартов являются основой оценки качества высшего образования; научно-методическое обеспечение);

– *управления* (система высшего образования; распределение прав и полномочий между государственными исполнительными органами, собственниками и администрацией, структурными подразделениями вузов; органы гражданского и студенческого самоуправления, полномочия высшей аттестационной комиссии);

– *правового статуса* (вуз является юридическим лицом и может выступать основателем других юридических лиц, осуществляющих образовательную деятельность; право создания научно-методических комплексов);

– *создания, реорганизации и ликвидации* (осуществляются Кабинетом Министров, центральными исполнительными органами, органами местного самоуправления, собственниками, органами Автономной Республики Крым);

– *типов высших учебных заведений* (университет, академия, институт, консерватория, колледж, техникум);

– *организации учебно-воспитательной работы* (формы обучения и организации учебного процесса, условия приема и отчисления);

– *участников научно-воспитательного процесса* (должности, ученые звания, права, рабочее время, повышение квалификации научно-педагогических сотрудников, права и обязанности лиц, которые обучаются в вузе, трудоустройство);

– *финансово-экономических вопросов* (финансирование, правовой статус имущества вузов, оплата образовательных услуг);

– *международного сотрудничества* (государственная политика, направления международного сотрудничества, внешнеэкономическая деятельность в области образования).

Закон направлен на урегулирование общественных отношений в сфере высшего образования, воспитания, профессиональной подготовки граждан Украины (в вузах III и IV уровней аккредитации), определяет правовые, организационные, финансовые и другие основания функционирования системы высшего образования.

Государственная политика в сфере высшего образования определяется Верховной Радой Украины и согласно закону «О высшем образовании» базируется на *принципах*:

- доступности и конкурсности получения образования каждым гражданином Украины;
- независимости высшего образования от влияния политических партий, гражданских и религиозных организаций;
- интеграции системы высшего образования в мировую образовательную систему при сохранении и развитии достижений и традиций украинской высшей школы;
- государственной поддержки подготовки специалистов для приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований;
- поступательности образования, гласности при формировании структуры и объемов образовательной и профессиональной подготовки специалистов.

Реализация государственной политики в сфере высшего образования обеспечивается путем:

- √ развития системы высшего образования, повышения его качества;
- √ повышения уровня образованности граждан Украины, расширения равных возможностей получения высшего образования;
- √ предоставления льготных, целевых государственных кредитов;
- √ обеспечения сбалансированной структуры и объемов подготовки специалистов в учреждениях государственной и коммунальной собственности за счет государственного бюджета, физических и юридических лиц, с учетом потребностей личности, интересов государства и территориальных общин;
- √ поддержки подготовки специалистов из числа инвалидов на основе специальных образовательных технологий.

Закон состоит из 14 разделов, в которых определяются принципы государственной политики в сфере образования, он дает представление о структуре высшего образования и государственных стандартах, образовательных и квалификационных уровнях, последипломном образовании, правовом статусе вузов, их создании, реорганизации и ликвидации, лицензировании и аккредитации, управлении вузами, организации учебно-воспитательной и научной работы, подготовке преподавательского состава, международном сотрудничестве.

Раздел 1 содержит определения базовых понятий, права граждан, законодательство об образовании, направления государственной политики.

Раздел 2 посвящен образовательным, образовательно-квалификационным уровням, документам о высшем образовании, последипломному образованию.

Далее дана подробная информация о стандартах высшего образования (раздел 3), управлении в сфере высшего образования (раздел 4), управлении вузами (раздел 6).

Раздел 5 «Высшие учебные заведения» рассматривает цели и задания деятельности вузов, их правовой статус, уровни аккредитации и типы, порядок создания, реорганизации и ликвидации, управления, лицензирования и аккредитации, структурные подразделения, государственное обеспечение. Далее следуют разделы «Организация учебно-воспитательной работы», «Участники образовательного процесса», «Подготовка научных и научно-педагогических работников» (рабочая нагрузка, права и обязанности, гарантии трудоустройства лиц, обучающихся в вузе), «Научно-техническая деятельность», «Финансово-экономические отношения в сфере высшего образования» (правовой статус имущества, финансирование, оплата за обучение), «Международное сотрудничество» (образовательные программы, научные исследования, обмен студентами, зарубежные стажировки, совместные лаборатории). Два последних раздела устанавливают меры ответственности за нарушение законодательства и сроки действия закона.

Согласно этому закону, систему высшего образования составляют вузы, юридические лица и государственные органы. Образование состоит из неполного высшего, базового высшего и полного высшего. Систему стандартов высшего образования составляют: государственный стандарт, отраслевые стандарты и стандарты вузов. Вузы ведут образовательную, научную деятельность, готовят преподавательские кадры, выполняют государственный заказ на подготовку специалистов по отраслям. Вуз является юридическим лицом, проходит аккредитационную и лицензионную экспертизу. Управление вузом осуществляет ректор, деканы, ученый совет, рабочие органы, органы гражданского самоуправления, студенческое самоуправление.

Подготовка проводится по образовательно-квалификационным уровням: младший специалист, бакалавр, специалист/магистр. Существуют различные формы обучения: очная, заочная, вечерняя, экстернат. Государственная аттестация проводится государственной экзаменационной комиссией с присуждением уровнем квалификации и выдачей диплома. Научно-методическое руководство обеспечивают центральные органы исполнительной власти в сфере образования.

Государство в лице соответствующих органов определяет перспективы и направления развития образования, разрабатывает нормативную базу, устанавливает оклады для работников и объем финансирования, проводит лицензирование, вырабатывает стандарты. Аспирантура и докторантура являются основными формами подготовки кадров, а ученый совет является звеном в системе аттестации кадрового состава.

Последипломное образование – это расширение и углубление профессиональных знаний и включает: переподготовку, специализацию, расширение профиля, стажировку.

Правовые, организационные и финансовые основания деятельности высших учебных заведений первого и второго уровня аккредитации (техникум, колледж,

училище) регламентируются законом «О научной и научно-технической деятельности».

XXI век выдвигает новые требования к образованию. Приоритетные задания государственной политики по развитию образования определены **«Национальной доктриной развития образования Украины»**, которая является государственным документом, определяющим стратегию и основные направления его развития. *«Национальная доктрина развития образования»* (Указ Президента Украины от 17.04.2002 г.) – это система концептуальных идей и взглядов на стратегию и основные направления развития образования в первой четверти XXI столетия, основными из которых являются следующие:

- цель и приоритетные направления развития образования;
- национальный характер образования и национальное воспитание;
- стратегия языкового образования;
- образование – двигатель развития гражданского общества;
- образование и физическое воспитание – основа для обеспечения здоровья граждан;
- равный доступ к получению качественного образования;
- непрерывность образования, обучение на протяжении всей жизни;
- информационные технологии в образовании;
- управление образованием;
- экономика образования;
- образование и наука;
- подготовка педагогических и научно-педагогических сотрудников;
- социальные гарантии участников учебного процесса;
- международное сотрудничество и интеграция в сфере образования.

Цель государственной политики состоит в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина Украины, воспитании поколения людей, способных эффективно работать и обучаться на протяжении жизни.

Приоритетными *направлениями* государственной политики в развитии образования являются:

- Личностная ориентация образования (создание условий для творческой самореализации).
- Развитие системы непрерывного образования (путем координации образовательной деятельности на различных уровнях образования, формирование интегрированных учебных планов, учебно-производственных комплексов поэтапного обучения, обеспечение связи среднего, высшего и последиplomного образования).
- Внедрение современных информационных технологий.
- Интеграции науки и образования (интенсификация научных исследований, увеличение их финансирования, формирование содержания образования на основе новейших научных достижений).

- Расширение рынка образовательных услуг (система переподготовки, повышения квалификации, последипломное образование, дистанционное образование).

Именно такая направленность высшего образования позволяет обеспечить личностную ориентацию образования, формирование общечеловеческих ценностей, единство образования и науки, повышение качества образования, внедрение инноваций, образовательных технологий, объединение науки и техники, развитие дистанционного образования, интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство. В области высшего образования в Украине планируется расширение возможностей его получения через внедрение индивидуального кредитования, бесплатность на конкурсной основе, создание учебных заведений для обучения взрослых согласно с запросами рынка труда, обеспечение качества образования и мобильности выпускников высших учебных заведений за счет интеграции вузов, внедрение гибких образовательных программ, модернизация учебной базы.

Преобразование качества и законодательства украинского образования является залогом вхождения Украины в европейское образовательное пространство. В контексте Болонской системы в рамках высшей школы предусмотрены следующие задачи: введение кредитно-модульной системы организации учебного процесса и шкалы оценивания ECTS, перераспределение учебной и педагогической нагрузки, разработка критериев сертификации, приведение реестра специальностей и ученых степеней к требованиям европейской системы. Однако отсутствие мотивации граждан, недостаточное реформирование средней и высшей школы, недостаточное обеспечение учебными материалами, отсутствие свободного выбора у студентов тормозят этот процесс.

1.4. Основные принципы педагогического менеджмента

В условиях трансформации украинского общества возрастает роль и значение менеджмента как современной теории и практики социального управления.

В педагогике термин *«педагогический менеджмент»* в отличие от традиционно применяемого термина «управление» употребляется там и тогда, где объект, которым управляют, приобретает качества субъекта специфических – именно рыночных, коммерческих, социально-экономических отношений. Поскольку современное учреждение образования любой формы собственности как элемент социокультурной сферы формирования личности, уже не является целиком государственным, а государственно-общественным /и реально функционирует в условиях нецентрализованной плановой системы народного хозяйства, то возникает необходимость замены концепции традиционного административно-командного управления им на концепцию педагогического менеджмента. Именно она является более адекватной сущности

и закономерностям развития рыночных отношений, поскольку направлена на достижение высокой эффективности и прибыльности функционирования современного учреждения образования. Это возможно за счет учета затрат внутренних и внешних ресурсов, а также влияния кардинально изменившейся внешней среды – рынка образовательных услуг и рыночных отношений современного общества.

Введение термина «педагогический менеджмент» обусловлено следующими факторами:

√ социально-экономическая реформа украинского общества, его постепенный переход к рыночной экономике; кризис авторитарных методов управления; необходимость поиска национальной модели управления традиционными и новыми типами учебных заведений;

√ полисемический характер термина: с одной стороны, педагогический менеджмент понимается как наука об управлении педагогическими системами, задачей которых является поиск и разработка средств и методов повышения эффективности образовательной деятельности, а с другой – это организация работы руководящих работников, вспомогательного персонала и педагогического коллектива для достижения поставленной цели наиболее рациональными способами;

√ педагогический менеджмент представляет собой организацию деятельности учебного заведения, имеющего свою структуру и запланированные мероприятия. Если организация оказывается статикой педагогического процесса, то управление – его динамикой. Педагогический менеджмент как орган указывает на наличие субъекта управления;

√ результатом обратной связи учреждения высшего образования с рынком образовательных услуг и другими элементами внешней среды является управленческое решение, которое предусматривает возможности использования информационных, технологических, материальных, финансовых, трудовых и интеллектуальных ресурсов для достижения конечных результатов учреждения образования – обеспечение высокого уровня обучения и воспитания студентов, а также прибыльной хозяйственной деятельности;

√ педагогический менеджмент проявляется через набор определенных поведенческих правил, присущих статусу руководителя учебного заведения особого типа, который выполняет совокупность межличностных, информационных и организационно-технологических ролей в условиях отсутствия полного стандарта и перечня управленческих ролей. Руководитель использует личностные качества как основной источник и средство управления, он способен действовать в нестандартных ситуациях, постоянно изменяет организационные ситуации, определяет общее направление развития управляемой педагогической системы.

Педагогический менеджмент как деятельностная система содержит такие *структурно-функциональные компоненты*:

- цель деятельности – запланированный, ожидаемый результат;

- субъект деятельности (ректор, проректоры, деканы, преподаватели, студенты);
- объект деятельности (другой субъект) – исполнитель распоряжений менеджера образования (студент, преподаватель, деканы);
- содержание деятельности (научно-познавательная, управленческая и другая информация);
- способы деятельности (методы и стиль взаимодействия педагога и студента, руководителя с подчиненными).

К основным **принципам педагогического менеджмента** относятся следующие:

- *Принцип социальной детерминации* предполагает понимание каждым из субъектов вуза, а не только руководящими кадрами, главных социальных задач в осуществлении профессиональной подготовки молодого поколения. Это понимание обусловлено особенностями исторического развития общественных отношений и требует толерантности в отношении различных политических течений и явлений, кроме тех, которые имеют антигуманный и антисоциальный характер. Руководящие кадры должны опираться на официальные источники и нормативно-правовые документы, проводить государственную и региональную политику в сфере национального образования. Принцип социальной детерминации предусматривает уважение к религиозным чувствам членов коллектива, к их национальным традициям, учет региональных черт менталитета населения.

- *Принцип гуманизации и психологизации* нацелен на преодоление авторитаризма в управлении, создание позитивного морально-психологического климата в коллективе. Каждая личность должна рассматриваться не как объект управления, а как конечная цель, ради которой осуществляется управленческая деятельность. Это требует от субъектов педагогического менеджмента высокого уровня педагогической компетенции и культуры профессионального общения, развитого такта и склонности к предупреждению конфликтов, умения моделировать поступки с чужой позиции. Гуманизация учебно-воспитательного процесса предполагает заботу субъектов управления об условиях труда и отдыха, о медицинском обслуживании членов коллектива.

- *Принцип правовой приоритетности и законности* предполагает согласование деятельности менеджера образования с законодательством Украины в вопросах предоставления обязательных и дополнительных образовательных услуг, организации труда, защиты прав человека. Независимо от политических установок, эмоционального состояния и психологического давления окружающей социальной действительности менеджер образования должен действовать только в соответствии с действующим законодательством. Нарушение, игнорирование правовых норм, принятых в сфере образования, подрывают атмосферу доверия и единства среди членов педагогического и студенческого коллектива, приводит к утрате авторитета и снижению

эффективности управления вузом, к стратегическому проигрышу учебного заведения в ближайшей перспективе.

- *Принцип научности и компетентности* предусматривает всестороннюю информированность менеджера образования как субъекта управления учебно-познавательным процессом и учебно-воспитательным заведением и учет им разнообразных аспектов знаний во время реализации своих функциональных задач, а также учет различных социальных связей и факторов развития личности. Научность обуславливается знанием специфики прогнозирования и моделирования стратегических и тактических управленческих задач, соционики и эргономики, владения оргтехникой. Компетентность как результат фундаментальной подготовки, творческой деятельности и постоянного повышения профессионального и общекультурного уровня обеспечивает достижение менеджером образования высоких результатов управленческого труда с минимальными затратами нервной и физической энергии.

- *Принцип информационной достаточности* играет решающую роль при проведении оперативного анализа, прогнозировании, планировании, принятии решений, организации и исполнении, оценке качества результатов и коррекции действий исполнителей. Менеджер должен уметь классифицировать информацию по ее видам и источникам, времени получения, особенностям содержания, мере значимости, что реализуется в организации документообмена.

- *Принцип аналитического прогнозирования* допускает осуществление реальных прогнозов на основе всестороннего анализа реальных ситуаций и построения конкретных моделей функционирования педагогического процесса или учреждения образования на каждом из их уровней и в разном временном интервале: оперативном, тактическом и стратегическом. Аналитическое прогнозирование осуществляется на основе обработки информации о кадровых, финансово-экономических и материально-технических возможностях учебного заведения, психологии исполнителей, стереотипов их мышления в решении принципиальных вопросов о сроках, способах корректировки и критериях качества выполнения действий и задач.

- *Принцип оперативного регулирования* предписывает четкость организации труда каждого члена коллектива, определение и распределение их функциональных и должностных обязанностей, постоянную поддержку каналов прямой и обратной связи, налаженную систему взаимодействия всех элементов управления, запрограммированное наличие резерва исполнителей и соответствующих ресурсов. Внешняя форма проявления этого принципа – разнообразные типы влияний на коллектив и заместителей в форме подготовки управленческих решений, приказов, распоряжений, рекомендаций, а также проведение бесед, совещаний, посещение занятий педагогов, проверка техники безопасности, наблюдение за деятельностью различных служб.

- *Принцип обратной связи* обеспечивает удовлетворение потребностей относительно осуществления организационно-регулятивных функций педагогического процесса, а также функций, контролирующих и корректирующих его

основные этапы. Поэтому менеджеру образования крайне необходимо постоянно получать информацию о качестве и условиях выполнения принятых решений, иметь качественные и количественные данные об эффективности функционирования каждого из подразделений учебно-воспитательного процесса. Без обратной связи невозможно разрабатывать адекватные реальным условиям внешней среды управленческие решения, эффективно регулировать повседневную деятельность членов коллектива, вносить конкретные коррективы.

- *Принцип последовательности и перспективности* предполагает вдумчивое использование и творческую переработку достижений передового управленческого опыта в социально-педагогической сфере, а не его наследование и копирование. При этом важно учитывать историю и национальные особенности, недостатки и ценность, проблемы и перспективы дальнейшего развития. Этот принцип требует от менеджера образования критического отношения и оценки возможностей функционирования определенного учебно-воспитательного учреждения в современных условиях для того, чтобы повысить его конкурентоспособность в условиях рыночной экономики.

- *Принцип стимулирования кадров* понимается как создание благоприятных морально-психологических и материальных условий для творческого высокоэффективного труда и отдыха. Подбор, рациональное размещение и использование творческого потенциала подчиненных, стимулирование поиска и реализации инноваций в сфере их профессионально-педагогической деятельности является одним из приоритетных направлений в деятельности менеджера образования. Такая нацеленность требует постоянной ориентации коллектива на создание экспериментальных площадок, педагогических мастерских, поиск и внедрение инновационных технологий, обобщения педагогического опыта, проведения «ярмарок» педагогических идей и т. п.

- *Принцип финансовой деловой инициативы* указывает на необходимость повышения уровня деловой активности, финансовой самостоятельности и творческой инициативы менеджера образования как руководителя учебного заведения, вынужденного осуществлять свою деятельность в условиях рыночной экономики с минимальной материальной поддержкой государства.

Определяющим моментом педагогического менеджмента, наряду с обозначенными выше принципами, являются знания его руководителем основ маркетинга рынка образовательных услуг, мониторинга качества учебно-воспитательного процесса, бухгалтерского учета и экономики образования.

Функциональную систему педагогического менеджмента в управлении современным высшим учебным заведением создают три *главные группы функций*: по целям управления (ориентирующие); по содержанию деятельности заведения (содержательные); по процессу управления им (операционно-технические).

I. *Целевые функции* педагогического менеджмента современного высшего учебного заведения должны быть сконцентрированы на обеспечении:

- научного подхода к организации психолого-педагогической, методической, финансово-экономической, административно-хозяйственной, коммерческой служб вуза;

- построения системы управления процессом адаптации студентов и педагогических кадров к условиям рыночной экономики на новейших данных науки и практики современного менеджмента;

- гибкости учебно-воспитательного процесса в соответствии с изменениями требований социального заказа к качествам личности каждого из его субъектов, обусловленных их статусом (ректор, проректоры, деканы, зав. кафедрами, преподаватели, студенты);

- взаимодействия всех элементов организационной структуры высшего учебного заведения на основе общечеловеческих, социокультурных и профессиональных ценностей;

- позитивных морально-психологических, эстетических и материальных условий для социального благополучия всех членов коллектива;

- обновление содержания и характера высшего профессионального образования с учетом прогноза развития современной науки, культуры, производства в ходе трансформации общества.

II. *Содержательные функции* педагогического менеджмента высшего учебного заведения должны быть направлены на достижение:

- высокого уровня организации учебно-воспитательного процесса, отвечающего нормативам государственных и международных стандартов высшего образования;

- высокой экономической и социальной эффективности общенаучной и профессиональной подготовки будущих специалистов;

- развития инновационного стиля мышления и инновационного поведения педагогов и студентов, способных решать проблемы в нестандартных ситуациях;

- технологической адекватности средств профессионального обучения и воспитания уровню развития современного производства, науки и культуры;

- развития субъект-субъектных отношений педагогов и студентов, формирования педагогики партнерства;

- оптимизации позитивных деловых, профессиональных, образовательно-воспитательных и межличностных отношений в педагогическом и студенческом коллективах.

III. *Операционно-технические функции* должны обеспечивать целостность управленческого цикла деятельности администрации и педагогических кадров вуза:

- анализ тенденций развития общества, национальной системы образования и основных положений нормативных документов;

- маркетинг государственного, регионального и местного рынков образовательных услуг и труда;
- достижение конкурентоспособной позиции на рынке образовательных услуг и интеллектуальных ресурсов; учет уровня спроса и конкретных требований работодателей к качеству специалистов;
- внедрение педагогических инноваций в учебно-воспитательный процесс, систему управления и методическую работу;
- перспективное, ежегодное, ежемесячное и оперативное планирование всех видов работы, а также разработку бизнес-плана;
- делегирование полномочий и реализация коммерческих операций; организация выполнения принятых решений;
- координация усилий и мотивация партнерских отношений между членами коллектива и с рынком образовательных услуг, интеллектуальных и трудовых ресурсов;
- учет и контроль выполнения принятых решений;
- лизинг как одна из форм имущественного найма (аренда оборудования, транспорта, исследовательских лабораторий, компьютерных классов);
- мониторинг качества образования, использование новых информационных технологий и компьютерной обработки управленческой информации;
- популяризация и рекламирование творческих достижений и образовательных услуг вуза, формирование его социокультурного имиджа.

1.5. Основные задачи, принципы и этапы формирования европейского пространства высшего образования

Глобализация является важной проблемой для высшего образования, поскольку от адекватного внедрения в процесс образования составляющих элементов глобализации и интернационализации зависит, в сущности, сама модель будущей системы образования, уровень квалификации трудовых ресурсов.

Ключевыми проблемами, решение которых образует область совместного плодотворного существования глобализации и образования, являются следующие:

- стратегии интернационализации;
- транснациональное образование;
- обеспечение международного качества;
- региональное и межрегиональное сотрудничество;
- информационная и коммуникационная технологии и виртуальные университеты;
- проблемы равенства и доступности образования.

Меняющемуся миру свойственна экономическая гибкость, технологическая сложность, моральная и научная неуверенность, а также недостаточный уровень

национальной безопасности. Эти «постмодернистские» условия повлияли на характер и уровень профессионализма в преподавании.

Сегодня на сфере образования лежит задача формирования и воспитания нового типа личности, способной реагировать и отвечать на вызовы истории, и трансформироваться в соответствии с изменениями, происходящими в науке, обществе и культуре.

Главная задача высшей школы – не формирование человека по заданным образцам, а помощь в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы.

Происходящие в мире социально-экономические и производственно-технические изменения предъявляют новые требования к подготовке кадров.

√ Переход к постиндустриальному обществу, значительное расширение масштабов международного взаимодействия обуславливает необходимость развития таких качеств специалиста, как: коммуникабельность, толерантность, социальная мобильность, информационно-техническая культура, гибкость мышления.

√ Возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в рамках международного сотрудничества, требует глобального, системного, планетарного, информационно-технологического, проективного мировоззрения и мышления.

√ Динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости требуют от современных специалистов профессиональной компетентности и мобильности, вызывают постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке, в усилении конкурентоспособности.

√ Развитие предпринимательства, индивидуальной частной деятельности, создание рынка труда, влияние спроса и предложения на подготовку кадров являются в современном обществе предпосылками развития предприимчивости, способности к предпринимательству, конкурентоспособности, способности к профессиональному самосохранению, формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности.

√ Необходимость принимать самостоятельные решения в быстро изменяющихся, динамичных производственно-технических условиях, анализировать себя и результаты профессиональной деятельности требует профессиональной самостоятельности, ответственности, креативности, рефлексии, адекватной самооценки.

Поскольку в ходе профессионального развития происходит взаимодействие и интеграция профессиональной направленности и компетентности, то образуются качества и свойства специалиста, обеспечивающие ему конкурентоспособность, профессиональную мобильность и развитие карьеры.

Для любого обучающегося принятие себя начинается с безусловного позитивного принятия его тем, кто вовлекает его в образовательный процесс.

Первое. Нужно четко определить фундаментальные знания и избегать избыточной информационной насыщенности. Необходимо больше познавать именно человека, его психофизиологические и жизнедеятельностные особенности, создавать условия для индивидуального самопознания. Активизируется задание сквозь призму многих предметов осуществить целостное видение мира и органичное включение в него собственной деятельности.

Второе. Чтобы человек не терял конкурентоспособность и оставался функционально дееспособным, нужно выработать понимание необходимости и умения учиться в течение жизни, повышать квалификацию.

Третье. Поскольку знания в информационном обществе выступают как непосредственная производительная сила, нужно осуществить *переход от квалификации к компетенции*, которая даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой специалист, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений.

Четвертое. Необходимо быстрее сделать все возможное для замены авторитарной педагогики педагогией толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом в субъектно-субъектное, чтобы специалисты были самодостаточными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике.

Пятое. Важно развивать творческое критическое мышление. Все образование и воспитание специалиста нужно строить на основе его природных способностей, основными стимулами считать потребность в познании и самопознании и развитии студента.

Шестое. Нужно научить сосуществовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать различные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты в русле плюрализма подходов.

Седьмое. В условиях глобализации не уменьшается, а, наоборот, актуализируется задание укрепления национальных, гражданских связей, патриотического единения нации. В условиях концентрации только консолидированная нация может осознать свой собственный национальный интерес и наиболее эффективно его отстаивать в общении с другими государствами. Важно учиться общаться с миром, обеспечить свободное владение родным языком и несколькими иностранными.

Восьмое. Образование должно иметь инновационный характер, чтобы выпускники учебных заведений были способны воспринимать изменения как естественную норму и находиться в динамическом развитии. Вместе с тем, восприятие постоянных запросов невозможно без удовлетворения определенных образовательных потребностей в течение жизни – поэтому необходимо

построить эффективную систему непрерывного образования, а это есть и дистанционное образование, и телевидение, и привлечение общественных организаций и тому подобное

Цели образовательных реформ:

- национальный характер образования, но в то же время и приобщение к богатствам мировой культуры;
- доступность образования;
- необходимость непрерывного образования;
- поиск демократических моделей управления, научное сопровождение принятия решений;
- изменение источников финансирования образования;
- разработка и совершенствование нормативно-правовой базы профессиональной деятельности и социальной защиты;
- социальное обеспечение и защита участников образовательного процесса;
- международное сотрудничество и интеграция.

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Начало Болонскому процессу положила официальная встреча (19 июня 1999 г.) министров образования из 29 стран Европы. Эта встреча ознаменовалась принятием общей декларации «Зона европейского высшего образования». На регулярных – через каждые два года – встречах (конференциях) министров образования европейских стран, привлеченных к процессу создания европейского пространства высшего образования, университеты и неправительственные европейские организации, которые имеют отношение к высшему образованию, призывали присоединиться к этому движению. Такие межправительственные встречи проходили в Праге (2001 г.), Берлине (2003 г.), Бергене (2005 г.) и Лондоне (2007 г.). В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран.

Основной целью Болонского процесса является построение до 2010 года общеевропейского пространства высшего образования – сближение образовательных систем разных стран для признания образования и дипломов, полученных в разных европейских странах, путем использования общих и понятных для всех понятий и механизмов измерения и сравнения результатов обучения студентов разных стран, а также прозрачности в образовательной деятельности учебных заведений.

До 2010 года предполагается в рамках Болонского процесса решить следующие задачи:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;

- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

В то же время положения Декларации не дают никаких оснований считать Болонский процесс движением к унификации образовательных систем и методов организации учебного процесса. Европейское образовательное пространство должно строиться на принципах сохранения национальной самобытности подготовки специалистов разных стран.

Украина присоединилась к Болонскому содружеству на четвертом саммите Болонского процесса, который проходил 19–20 мая 2005 г. в г. Берген (Норвегия).

В рамках этого события ведется серьезная работа относительно гармонизации отечественного образования в соответствии с требованиями Болонской декларации, основной задачей которой является развитие и обретения новых качественных признаков и в то же время сохранения лучших традиций национальной педагогической школы. Основные цели Болонского процесса такие:

- повышение качества образовательных услуг и обретение европейским образованием неопровержимых конкурентных преимуществ;
- расширение доступа к европейскому образованию;
- формирование единого рынка работы высшей квалификации в Европе;
- расширение мобильности студентов и преподавателей;
- принятие сравнимой системы степеней высшего образования с выдачей понятных во всех странах Европы приложений к дипломам.

В рамках Болонского процесса было сформулировано шесть **ключевых позиций**:

√ *Введение двухциклового обучения.* Первый цикл – для получения степени бакалавра с продолжительностью обучения 3–4 года. Второй цикл – для получения степени магистра (через 1–2 года обучения после бакалаврата) или для получения степени доктора (при условии общей продолжительности обучения на протяжении 7–8 лет).

√ *Внедрение кредитной системы.* Предлагается ввести во всех национальных системах образования систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System) Европейскую кредитно-трансфертную систему, которая разрешает осуществлять перезачисление кредитов (зачетных единиц трудоемкости обучения), полученных в разных учебных заведениях, сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

√ *Контроль качества образования.* Предполагается организация аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на продолжительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые получили выпускники. Вместе с тем будут установлены стандарты транснационального образования.

√ *Расширение мобильности.* На основе выполнения предыдущих пунктов предполагается развитие мобильности студентов. Кроме того, рассматривается вопрос о расширении мобильности преподавательского и другого персонала для взаимного обогащения европейским опытом. Предполагается изменение национальных законодательных актов в сфере трудоустройства иностранцев.

√ *Обеспечение трудоустройства выпускников.* Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знание и умение выпускников должны быть применены и практически использованы на пользу всей Европы. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций должно быть упрощено. Для обеспечения признания квалификаций планируется повсеместное использование Приложения к диплому, которое рекомендовано ЮНЕСКО.

√ *Обеспечение привлекательности европейской системы образования.* Одной из главных задач в рамках Болонского процесса является привлечение к Европе большего количества студентов из других регионов мира. Считается, что введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной системы накопления, легкодоступных квалификаций и т.п. будет оказывать содействие повышению интереса европейских и других граждан к высшему образованию.

Система образования в каждой конкретной стране связана с ее общественно-культурной средой и производственно-технологической базой, множеством сложных функциональных отношений и зависимостей. В настоящее время, когда в развитых государствах практически решена задача всеобщего среднего образования, а высшее стало массовым, указанные отношения и зависимости обоснованно заняли одно из ведущих мест в ряду общественных и государственных приоритетов.

Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования.

Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве образования, дало мощный импульс для возобновления дискуссии по этому вопросу. Болонский процесс, объединяющий множество разнородных, не зависящих друг от друга участников (правительства, высшие учебные заведения, представители студенчества, деловые круги и т. д.), оказался, возможно, наиболее оптимальной организационной и инсти-

туциональной формой и для проведения общеевропейской дискуссии о качестве высшего образования, и для выработки на ее основе соответствующих рекомендаций.

В декларации подчеркивается, что формирование отношений взаимного доверия между странами к качеству их высшего образования не может основываться только на использовании общих для всех стандартов. Наиболее целесообразной представляется разработка на европейском уровне механизмов взаимного признания результатов оценки качества, учитывающих национальные особенности и содержательные отличия объектов оценки, к примеру, механизмы аккредитации, располагающие общеевропейским кредитом доверия.

Достижение соотносительности («релевантности») высшего образования с европейским рынком труда, понимаемой как поддержание оптимального соотношения между количеством и качеством выпускаемых специалистов и спросом на них в рамках объединенной Европы, является, по существу, одной из главных задач осуществляемых реформ образования.

Привлекательность европейских вузов и европейского высшего образования в целом для талантливой молодежи всего мира непосредственно обусловлена возможностью получения в Европе качественного образования. Речь идет о повышении конкурентоспособности европейских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

Собственно говоря, высшее образование становится все более интегративным, возрождается сама идея университета, которая проистекает из ренессансного подхода к целостности и всеобщности обучения.

Основные положения Болонской декларации определяют будущую *структуру* европейского университетского образования.

1) многоуровневое образование – бакалавр, магистр;

2) введение кредитов (академические часы, включая аудиторную и самостоятельную работу). Для отечественной системы образования всегда были характерны государственный надзор и достаточно строгая нормативная учебно-методическая база. Речь идет о принципиальном изменении в планировании учебного процесса. По существу набор кредитов в значительной мере становится прерогативой студента;

3) необходимость мобильности как студентов, так и преподавателей. Предполагается стимулировать получение дополнительных курсов в зарубежных вузах. Но эта полезная мера нуждается в соответствующем финансовом обеспечении и самих студентов и преподавателей, а также в заключении соглашений на межгосударственном уровне;

4) контроль качества образования. Речь идет о согласовании критериев и процедур оценки качества, выдвигается требование о независимом контроле со стороны агентств, ассоциаций.

В качестве основных *направлений* реформирования в рамках Болонской декларации выступают следующие:

- соответствие с идеями и документами Болонского процесса;

- введение дополнения к диплому;
- сравнительная система признания документов об образовании;
- решение проблемы качества образования, разработка сравнительных методологий и критериев оценки;
- развитие сотрудничества с участниками Болонского процесса.

В связи с этим в Украине необходимо предпринять шаги по воплощению идей Болонского процесса, а именно:

- прогнозирование развития высшего образования;
- повышение уровня подготовки специалистов;
- регулирование структуры высшего образования и трудоустройства выпускников;
- улучшение качественного состава научно-педагогических кадров;
- укрепление материальной базы вузов.

Необходимо учитывать имеющиеся *противоречия* в Декларациях:

1) с одной стороны, необходимость стандартизации и технологизации, а с другой – сохранение отечественных культурного и образовательного наследия, не поддающегося стандартизации;

2) с одной стороны, высокая роль личности в развитии технологий обучения, а с другой – сама личность выступает как технологическая система;

3) с одной стороны, прагматизация, материальное стимулирование, обеспечение жизни, а с другой – духовное саморазвитие, интеллектуализация.

При реализации концептуальных идей Болонского процесса необходимо учитывать, что настоящие реформы в образовании могут начаться только снизу, что необходим действенный механизм стимулирования инноваций, а это обеспечит становление высокоэффективной системы образования.

Украинские университеты не закрыты для инноваций, сотрудничества, полноценного усвоения достижений культуры. Вместе с тем они предлагают свои испытанные формы, методы организации высшего образования, которые составляют весомый потенциал не только для отечественной, но также для европейской и мировой культуры.

Сегодня философы и социологи определяют формирующийся тип общества как «постиндустриальное», «информационное», «мультикультурное» и «постмодернистское». Соответственно происходит смена образовательной парадигмы, поскольку на сфере образования лежит задача формирования и воспитания нового типа личности, способной реагировать и отвечать на вызовы истории. Это, прежде всего, переход от поддерживающего образования (ориентированного на освоение накопленного человечеством массива знаний, когда подготовка специалиста ведется на основе требований сегодняшнего дня) к *опережающему образованию*, носящему творческий характер, которое учит человека жить в новой ситуации и трансформироваться в соответствии с изменениями, происходящими в науке, обществе и культуре. Это происходит из-за быстрого роста информации.

Отличия современного подхода к образованию заключаются в следующем:

√ Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится ключевым показателем эффективности высшего образования и качества подготовки.

√ Свои конкретные задачи выполняют бакалавриат и магистратура в новой парадигме. Бакалавриат становится основным «поставщиком» новых профессионалов. Этот доступный уровень высшего образования призван в будущем готовить не менее 70% специалистов, впервые выходящих на рынок труда. Если выпускник-бакалавр имеет обобщенное представление о характере труда и может выполнять свои функции на рабочем месте, получив конкретные указания наставников, то магистратура готовит специалистов с инновационным стилем мышления, способных в нестандартной ситуации найти решение и взять за него на себя ответственность.

√ Обучение в течение жизни – это образовательная среда дальнейшего нормального развития профессионала. По существу, дальнейшее успешное развитие массового высшего образования, в основе которого лежат сравнительно непродолжительные программы профессиональной подготовки, невозможно без твердого становления и уверенного развития института обучения в течение жизни.

√ Изменяется стратегия вузов по обеспечению выпускников профессиональными компетенциями, отвечающими новым требованиям рынка труда. Для этого необходимо проявить новаторство в методиках преподавания и организации учебного процесса.

√ Быстрое устаревание приобретенных знаний при подготовке кадров делает необходимым перенести акцент с методик освоения только массивов формальных знаний на привитие культуры саморазвития, методов и подходов наращивания актуальных знаний и умений, то есть инструментов непрерывного обучения. В итоге появляется качественно новый продукт образования: хорошо обучающийся профессионал. Но для этого требуется создать у студентов мотивацию к учебе.

Семинар № 1. Понятие высшего образования.

Теоретические основы учебно-воспитательного процесса в высшей школе

План

1. Высшая школа как социальный институт.
2. Цели и содержание высшего образования.
3. Основные парадигмы и модели высшего образования.
4. Принципы государственной политики в сфере высшего образования.
5. Основные задачи, принципы и этапы формирования европейского пространства высшего образования.

Темы рефератов

1. Законодательство Украины о высшем образовании.
2. Образование в условиях глобализации: поиск ответов на вызовы времени.
3. Цель, задачи и содержание высшего образования в Украине в условиях социальной трансформации.
4. Образование как общественное благо: механизмы социализации, сохранения социальной структуры и ментальности.
5. Реформы высшего образования в Украине: ожидания и результаты.

Вопросы для самоконтроля

1. Обоснуйте положение о том, что образование является институтом социализации.
2. Что является целью образования? Выделите основные социальные характеристики образования.
3. Докажите, что образование – это вид социальных отношений и социальная организация.
4. Является ли образование социальным институтом?
5. Можно ли рассматривать образование как социальный процесс и как социальную систему? Обоснуйте свой ответ.
6. Выделите основные функции образования.
7. В чем суть функции социальной мобильности?
8. Назовите основные содержательные аспекты понятия «образование».
9. В чем проявляется вариативность образования? Какие существуют модели реализации идеи вариативности образования?
10. Назовите приоритеты образования в государственной политике Украины.
11. Что понимается под качеством образования? Какие существуют пути его повышения?
12. Чем обусловлен кризис системы образования в Украине? Какие возможны пути выхода из него?
13. Что предусматривает модернизация высшего образования?
14. Дайте характеристику основных форм последипломного образования.
15. Что такое «педагогический менеджмент»? Какими факторами обусловлено введение этого термина?
16. Какие структурно-функциональные компоненты содержит педагогический менеджмент как деятельностьная система?
17. В чем суть принципа последовательности и перспективности в педагогическом менеджменте?
18. На что в педагогическом менеджменте ориентирует принцип финансовой деловой инициативы?
19. Что является основной целью Болонского процесса?

Проблемные задания

1. Обоснуйте положение о том, что реформа – это преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни. Докажите, что:

- а) реформы не уничтожают основы существующей социальной структуры;
- б) формально – это изменение любого содержания;
- в) как правило, это изменение прогрессивного характера.

Приведите примеры реформ в сфере образования и дайте оценку их результативности.

2. Согласны ли Вы с тем, что главными достижениями в сфере образования являются следующие:

- а) государственность – назначение обеспечивать страну необходимым количеством качественных специалистов;
- б) доступность образования для всех слоев населения;
- в) фундаментальность высшей школы – соединение научных знаний и процесса образования. Обоснуйте свое мнение.

3. Кризис системы образования в Украине сопровождается:

- а) поверхностным характером реформ высшего образования;
- б) потерей преподавательских кадров;
- в) разрушением материально-технической базы высшей школы;
- г) ...

4. На каких принципах базируется образование в Украине, согласно закону «О высшем образовании»?

- а) доступности и конкурсности получения образования каждым гражданином Украины;
- б) независимости высшего образования от влияния политических партий, гражданских и религиозных организаций;
- в) поступательности образования, гласности при формировании структуры и объемов образовательной и профессиональной подготовки специалистов;
- г)

5. Педагогический менеджмент как деятельностьная система содержит такие структурно-функциональные компоненты:

- а) цель деятельности – запланированный, ожидаемый результат;
- б) объект деятельности (другой субъект) – исполнитель распоряжений менеджера образования (студент, преподаватель, деканы);
- в) способы деятельности (методы и стиль взаимодействия педагога и студента, руководителя с подчиненными);
- г) ...

6. Какие шаги необходимо предпринять в Украине по воплощению идей Болонского процесса?

- а) прогнозирование развития высшего образования;
- б) повышение уровня подготовки специалистов;
- в) улучшение качественного состава научно-педагогических кадров;
- г) ...

7. В рамках какой парадигмы образования ставится задача формирования определенных компетенций личности, связанных с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание, личность при этом должна принять на себя часть некоторых функций общества? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте эссе «Ведущие парадигмы образования» (5–6 стр. текста). Дайте характеристику когнитивной, личностно-ориентированной, функционалистской и культурологической парадигм образования. Выделите основные достоинства и недостатки обучения с учетом описанных Вами парадигм. Приведите примеры их реализации. Продемонстрируйте возможности и барьеры их внедрения.

2. Изложите суть каждой из моделей образования (традиционной, рационалистической, гуманистической, неинституциональной). Дайте их сравнительную характеристику (5–6 стр. текста). Покажите достоинства и недостатки каждой из них в плане развития профессиональных компетенций и личностных качеств обучаемых. Обоснуйте свой ответ.

3. Подготовьтесь к защите рефератов: «Болонский процесс как путь в европейское образовательное пространство», «Этапы развития Болонского процесса в Украине», «Особенности внедрения Болонской декларации в Украине». Оппонирование. Формулирование вопросов.

4. Напишите эссе «Болонский процесс: плюсы и минусы для Украины» (5–6 стр. текста).

Тема 2. Социально-исторические характеристики развития системы высшего образования

2.1. Философские концепции образования

Педагогика всегда тесно связана с философией и черпает в ней основные методологические принципы при решении конкретных педагогических задач.

Философия образования – принципиально новая область частно-научного знания, позволяющая полно и последовательно отразить общие принципы и закономерности бытия образования и его познания, осмыслить его состояние, тенденции развития и противоречия, различные его аспекты (системные, процессуальные, ценностные), сопоставить ожидаемое и реально возможное.

Можно выделить следующие основные философские школы, определяющие развитие теории и практики образования и воспитания:

- **Идеализм:** цель обучения не в регулировании ребенка, а в стимулировании процесса его самоопределения. Разум стремится к контакту с окружающей средой, ведущему к открытиям, анализу, синтезу, к реализации способностей

мозга через творческие усилия, к росту и зрелости. Идеалисты уделяют большое значение законам обучения, а не содержанию.

- *Прагматизм:* человек познает не внешний мир, а закономерности его развития. Процесс познания ограничен личным опытом индивидуума. В связи с этим личный опыт ребенка составляет основу учебного процесса в школе. Данное положение привело к разрушению последовательности и систематичности в обучении, к отрицанию задачи усвоения учащимися системы знаний.

- *Неотомизм:* мир разделен на чувственный, материальный и потусторонний. Материальный мир – мир низшего ранга, он мертв, не имеет целей и сущности. Его изучает наука, пользуясь эмпирическими методами. Однако наука не способна раскрыть сущность мира, ибо эта сущность определена Богом. Все светские теории обучения и воспитания отдают должное религии. Среди ряда религиозных учений, оказавших влияние на образование Америки, наиболее влиятельным являлось католическое направление неотомизма, выступающее против слепой веры и признающее разум.

- *Современный рационализм:* образование – это искусство, тесно связанное с этикой. И, подобно другим видам искусства, оно должно, как указывал еще Аристотель, сознательно добиваться своей цели. Эта цель должна быть ясна педагогу перед тем, как он начинает обучать. Образовательная деятельность – полное расточительство, если не определить целей. Пересмотреть, переоценить фундаментальные цели человеческих усилий – основная задача теории образования.

- *Экзистенциализм.* Философия экзистенциализма не имеет полной педагогической теории, однако последователи экзистенциализма, руководствуясь его ведущими положениями, создают довольно полную систему педагогических взглядов. Основным положением, на котором строится система экзистенциализма, является «существование» – экзистенция. Экзистенциалистская педагогика отрицает необходимость овладения учащимися объективными систематизированными знаниями, представленными в программах. Ценность знания определяется его ценностью для личности. Учитель также не может руководствоваться заранее определенными стандартами, требованиями. При анализе педагогики экзистенциализма в отечественной литературе говорится и об отсутствии методов обучения. Учитель призывается к тому, чтобы снабжать детей разнообразными ситуациями и создать условия, чтобы любой ребенок мог встретить эти ситуации, руководствуясь своим уникальным «Я».

Философия образования дает наиболее общие установки для развития теории и методологии образования и педагогики. Это сфера, которая вместе с эволюцией предусматривает определенные стабильные основы, сохраняющие свое значение на всех этапах развития человечества. Среди новых модернизационных идей сегодня называют идею человекоцентризма, что ориентирует на развитие личностных черт человека с целью повышения

эффективности его труда в условиях современного производства. Важно объединить личностный выбор с феноменом коллективистских отношений.

Как система взаимосвязанных друг с другом идей, философия образования объединяет в себе глубинные социально-экономические отношения, политику государства, его идеологию и соответствующие им социальные институты, общественное сознание и культуру народа на данном этапе его исторического развития. Важнейшей задачей философии образования является выяснение приоритетов в оценке настоящего состояния общества и в процессе прогнозирования его будущего развития. В настоящее время при выяснении таких приоритетов все чаще называют гуманизацию и экологизацию образования.

Философия образования выступает методологической основой формирования национального достоинства гражданина Украины, уважения к законам государства, политической культуры личности, социальной активности, инициативности, целеустремленности и ответственности, уважения к народам всего мира, миролюбия, морали, духовности, профессиональной этики, а также обогащения своих знаний ценностями мировой и национальной культуры.

В философии образования XX в. развиты различные *концепции*, любой из которых трудно отдать предпочтение:

- эмпирико-аналитическая философия образования (включая критический рационализм);
- педагогическая антропология;
- герменевтические направления (феноменологическая, экзистенциальная, диалогическая);
- критическо-эмансипаторская;
- психоаналитическая;
- постмодернистская;
- религиозно-теологические направления.

Каждая из них делает акцент на определенных моментах педагогического знания, педагогической деятельности, образовательной системы.

Философия с самого начала своего возникновения и до наших дней стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и сформулировать новые ценности и идеалы образования. В этой связи можно напомнить имена Платона, Аристотеля, Августина, Я. Коменского, Ж. Ж. Руссо, которым человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. Целый период в истории философской мысли даже назывался Просвещением.

Выделение философии образования в качестве особого исследовательского направления началось лишь в начале 40-х годов XX в., когда в Колумбийском университете (США) было создано общество, целью которого стало исследование философских проблем образования, налаживание плодотворного сотрудничества между философами и теоретиками педагогики, подготовка

учебных курсов по философии образования в колледжах и университетах, кадров по этой специальности, философская экспертиза образовательных программ и др.

Эмпирико-аналитическое направление обращается, прежде всего, к таким вопросам, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношение ценностных суждений и высказываний о фактах. В этой традиции философия образования в лучшем случае отождествляется с метатеорией, а педагогическое знание рассматривается как модификация социологического знания. Образование рассматривается как сфера жизни общества, человек же определяется преимущественно в зависимости от целей и процессов этой сферы.

Следующее направление в западной философии образования собирательно именуется *экзистенциально-герменевтическим* и наиболее конструктивно представлено *педагогической антропологией* (Отто Фридрих Больнов, Г. Рот, М. Лангевилд и др.), которая складывается, главным образом, в ФРГ в конце 50-х годов XX века.

Педагогическая антропология может анализироваться в трех основных аспектах:

1) самостоятельная отрасль науки об образовании; интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения; целостное и системное знание о человеке как субъекте и объекте образования, то есть о человеке воспитываемом и воспитывающем;

2) основание педагогической теории и практики, методологическое ядро педагогических наук, ориентирующее на разработку и применение антропологического подхода (соотнесение знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека);

3) направление в гуманитарных исследованиях, оформившееся в Западной Европе в середине XX в. на основе синтеза теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания.

В современной педагогической антропологии, герменевтике и экзистенциализме задача философии образования усматривается в выявлении смысла образования, в формировании нового образа человека, адекватного его существованию.

Концепции образования – это, в широком смысле, философские подходы, которые являются основой выбора задач и ценностей обучения и воспитания, содержания образования.

1. *Догматический реализм*: задача учебного заведения – воспитать рациональную личность с развитым интеллектом, обеспечить ее знанием неизменных фактов и вечных принципов; объяснения педагогов построены по сократическому методу, эксплицитно передают традиционные ценности; учебный план строится классически – анализ литературы, все предметы обязательны.

2. *Академический рационализм*: задача – содействовать интеллектуальному росту личности, развивать ее компетентность; идеал – гражданин, способный к совместному труду с целью достижения социальной эффективности; основное внимание уделяется овладению основополагающими понятиями и принципами академических предметов; педагог стремится дать глубокие, фундаментальные знания; происходит отбор способных и неспособных их усвоить.

3. *Прогрессивистский прагматизм*: задача – усовершенствование демократических основ социальной жизни; общественный идеал – личность, способная к самореализации; учебный план сориентирован на интересы обучаемых, отвечает на реальные жизненные вопросы, включая междисциплинарные знания; основное внимание уделяется активному и интересному обучению; считается, что знания способствуют усовершенствованию и развитию личности, что процесс обучения происходит не только в классе, но и в жизни; появляются факультативные предметы, гуманистические методы преподавания, альтернативное и свободное обучение.

4. *Социальный реконструкционизм*: цель – усовершенствование и преобразование общества, воспитание для трансформаций и социальных реформ; задача – обучать таким навыкам и знаниям, которые позволили бы выявлять проблемы, от которых страдает общество, и решать их; активное обучение направлено на современное и будущее общество; учитель выступает как агент социальных реформ и изменений, как руководитель проектов и лидер исследований, помогает ученикам осмыслить проблемы, которые возникают перед человечеством; в учебном плане большое внимание уделяется общественным наукам и методам социального исследования, тенденциям современного и будущего развития, национальным и международным вопросам; в процесс обучения стремятся воплотить идеалы равенства, культурного плюрализма.

В узком смысле, философские концепции образования представляют собой систему взглядов на содержание и продолжительность базовых учебных дисциплин в средних общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях (напр. концепция непрерывного исторического образования, концепция непрерывного экологического образования, концепция биологического образования, концепция химического образования и т. д.).

В 90-х годах XX века определенный педагогический смысл приобрел термин «парадигма» как устоявшийся подход, определенный стандарт, образец решения образовательных и исследовательских задач. **Педагогическая парадигма** – это стандартная совокупность педагогических установок и стереотипов, ценностей, технических средств, характерных для членов конкретного общества, обеспечивающих целостность деятельности, приоритетную концентрацию только на нескольких целях, задачах, направлениях.

В педагогической практике наиболее распространены следующие парадигмы:

– *парадигма «знания, умения, навыки»*, при которой ключевыми характеристиками преподавателя являются: знания предмета, методики преподавания, умения передавать практические навыки и объективно оценивать обучающихся;

– *когнитивная парадигма развивающего обучения*, при которой главной целью образования выступает развитие научно-теоретического (абстрактно-логического) мышления в ходе обучения на высоком уровне сложности задач;

– *гуманистическая парадигма*, согласно которой целью педагога является не формирование, а поддержка, не развитие, а содействие; успешное обучение базируется на внутренней мотивации студента, а не на принуждении;

– *прагматическая парадигма*, в соответствии с которой продуктивным является только то обучение и воспитание, которое предоставляет возможности получить материальную или социально-статусную пользу в будущей жизни; собственно, познавательные, эстетические и другие высшие потребности в стереотипах общественного сознания воспринимаются как непрестижные;

– *парадигма объективного смысла* содержит в своей основе непредубежденный взгляд на вещи и мудрейшие традиции «народной педагогики»; ведущим в педагогическом процессе является воспитание, а обучение и развитие считаются только его составляющими.

Парадигмальное изменение целей образования определяет новое понимание роли преподавателя, его функций, способностей и целей, которые предусматривают компетентность и мастерство, то есть личностно-профессиональные качества, продуктивность образовательного процесса, становится средством, основанием и результатом межсубъектного взаимодействия.

При формировании парадигмальных моделей образования используются следующие *подходы*:

▪ *синергетический*, представляющий собой научное направление теории самоорганизации. Эта парадигма объединяет знания о природе и человеке, функционировании сложных систем, новой картине мира;

▪ *компетентностный* подход, определяющий направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности;

▪ *акмеологический* подход, определяющий направленность личности на раскрытие всех ее потенциальных возможностей и достижения вершин профессионального мастерства. Объектом акмеологии выступает зрелая личность, которая прогрессивно развивается и самореализуется в основном в профессиональных достижениях. Предметом акмеологии выступают процессы, психологические механизмы, условия и факторы, способствующие прогрессивному развитию зрелой личности и ее высоким профессиональным достижениям;

▪ *интерактивный* подход, который основывается на принципах гуманизации, демократизации, дифференциации и индивидуализации. Интерактивное обучение представляет собой социально мотивированное партнерство, центром внимания которого является не процесс преподавания, а организованное творческое сотрудничество равноправных партнеров. Такое субъект-субъектное взаимодействие позволяет использовать принципы андрагогики, развития позитивной профессиональной «Я-концепции».

Интерактивное обучение предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование методов, дающих возможности создания ситуаций успеха, риска, сомнения, противоречивости, сопереживания, анализа и самооценки своих действий, совместного решения проблем.

Андрагогика – это теория обучения взрослых в соответствии с законом роста образовательных потребностей. Основанием ее выступает идея не о вмешательстве, а о стимулировании внутренних сил (мотивации) взрослого человека к самообучению. Характерными чертами андрагогики являются:

- принцип объективной и субъективной новизны;
- проблемно-ситуативная организация обучения;
- учет индивидуальных потребностей и индивидуального опыта;
- превращение обучения в способ удовлетворения потребностей;
- совместная деятельность в процессе обучения;
- стимулирование потребности в индивидуальном консультировании;
- организация самостоятельного творческого поиска решения проблем;
- учет возрастных особенностей восприятия, памяти, аналитических способностей.

Основу современной философии образования составляет раздел *аксиология образования*. Аксиология (греч. *axios* – ценный) – философское учение о ценностях. Ценности выполняют функцию перспективных жизненных стратегических целей и главных мотивов жизнедеятельности. Сейчас в обществе и, соответственно, в обучении присутствует в основном прагматический подход, определяющий значимость знания только его практическими, материальными, количественными показателями. Однако, тем не менее, в настоящее время стала реально обозначаться ценностная ориентация общества на качественные показатели жизни: здоровье, семья, обладание свободным временем, наличие возможностей для занятий содержательным творческим трудом, получение в качестве вознаграждения за свой труд не только денег, но уважения и признания.

Поставив в основу образования такую современную ценностную ориентацию общества, необходимо, на наш взгляд, внести следующие изменения в образовательный процесс:

- 1) включить понятие «ценность» в группу философских категорий понятийно-терминологической системы образования;
- 2) скорректировать содержание программ различных учебных предметов гуманитарного и особенно естественнонаучного (физика, химия, биология)

циклов с обязательным введением раздела «Ценностная характеристика», в котором должна идти речь о значении науки на всех ступенях иерархической лестницы ценностей, а не только на начальной, материальной ступени.

Использование положений теории ценностей в современной философии образования будет способствовать более глубокому сопряжению целей обучения с потребностями общества XXI века.

По сути, современная философия образования не должна браться за толкование глобальных проблем образовательной действительности (нося при этом характер всеохватывающий), но выбирать какие-то преломляющие все это углы и участки в культуре, социальной жизни, сознании, то есть она должна представлять не глобальный, а скорее частный, но, безусловно, философский взгляд на образование.

Философия образования как совокупность ценностно оформленных представлений об образовательной теории, политике и практике обеспечивает целостность видения и разрешения проблем в образовании. Это означает, что, в отличие от собственно философии, философия образования, будучи уже сложившейся самостоятельной научной областью внутри педагогического знания, должна быть в помощь методологии педагогики, педагогической теории и, как следствие, реальной образовательной практике, и предполагать взаимное усиление различных философских подходов, направленных на решение образовательных задач; их взаимную дополняемость, а не абсолютизацию различий.

Прежде основная цель образования представлялась как двуединая: формирование личности и специалиста. Сегодня проработка в рамках философии образования этих вопросов приводит к тому, что на первый план выдвигается человек, способный нести ответственность за свои поступки, человек, который может коммуницировать в многополюсной культуре, который будет сам себя, в определенном смысле, строить.

Если в традиционной педагогике основное содержание образования – это знания и научные предметы, то в современных условиях необходимо перейти к другим единицам содержания образовательного процесса: обучать методам, подходам, способам, парадигмам. Это требует внедрения инновационных технологий обучения, способствующих развитию творческой активности и самостоятельности.

В образовательных программах XXI века видное место принадлежит общекультурной подготовке молодежи. Расширение культурологических аспектов предметов гуманитарного и естественно-технического циклов осуществляется при изучении вопросов использования человеком достижений науки, технологии, промышленности в удовлетворении материальных и духовных потребностей общества. Оправданно углубляется экологическая подготовка за счет включения в учебные планы и программы вопросов экологии человека, антропологии и использования при этом дидактических возможностей

предметов гуманитарного цикла. В своей сути это интегрированный подход, основанный на целостном восприятии единства человека и окружающей среды.

Используя классическую дидактику школы, необходимо учитывать специфику высшего учебного заведения, для которого нужна своя специфическая теория обучения. В связи с этим необходимо учитывать цель и задачи построения, функционирования и развития учебного процесса и вообще проблем дидактики высшей школы, а именно:

- определение места обучения и квалификационных уровней выпускников, исходя из предусмотренного развития науки и техники;
- с учетом массового характера высшей школы и научной подготовки специалистов отражение в учебном процессе возрастающей роли науки в развитии общества и материального производства;
- последовательное воплощение в учебный процесс совершенных способов и средств обучения, позволяющих повысить качество и эффективность;
- переход обучения на более высокий уровень интеллектуального и творческого развития студентов;
- обеспечение непрерывности процесса обучения, последовательное формирование профессиональных компетенций;
- разработка рациональных путей контроля за качеством освоения знаний;
- индивидуализация, дифференциация профессиональной и научной подготовки специалистов;
- гуманизация, гуманитаризация содержания образования;
- процессы интеграции высшей школы Украины и Европы.

Философски осмысливая цель и задачи построения, функционирования и развития учебного процесса, необходимо максимально использовать наработанные в философии образования концепции, парадигмы, подходы, позволяющие рассматривать образование как благо, как механизм социализации, сохранения социальной структуры и менталитета в условиях постоянных социальных трансформаций, под влиянием глобализации и с учетом постмодернистской ситуации во всех сферах.

2.2. Социологические подходы к исследованию высшей школы

Важный вклад в развитие представлений о роли высшего образования в развитии социума вносит социология как наука, представляющая взгляды на общество сквозь призму человеческой деятельности. В рамках этой науки оформилась отраслевая социологическая теория – социология образования.

Огюст Конт (1798–1857) впервые обосновал необходимость обучения позитивному мышлению промышленной элиты и пролетариев в новом индустриальном обществе. Он утверждал, что система образования – важный социальный механизм распространения, передачи и трансформации знаний от поколения к поколению.

Лестер Уорд (1841–1913) с развитием образования связывал успех реформ, направленных на достижение социального равенства. Он обосновал идею о том, что образование способствует формированию «коллективного разума» общества, направляет ход общественного развития.

Джон Дьюи (1859–1952) считал основной задачей образования обучение людей методам познания и преобразования мира. Он утверждал, что школы будущего должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, дифференцированы по классовым признакам (для народа и для правящей элиты).

Теоретико-методологические основы социологии образования были разработаны на рубеже XIX–XX веков французским социологом *Эмилем Дюркгеймом* (1858–1917) и немецким социологом *Максом Вебером* (1864–1920), которые известны как основоположники «социологизма», ориентированного на абсолютизацию внешней социальной нормы и социально организованного начала в жизни человека, и *понимающей социологии*, акцентирующей внимание не на внешних, а на внутренних духовных началах этой жизни.

Эмиль Дюркгейм положил начало самостоятельной разработки социологии образования. Он утверждал, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки. Образование и воспитание, по его мнению, неразрывно связаны с социализацией индивидов, выступают ее средствами. Чтобы обуздать естественный эгоизм, необходимо в процессе воспитания и образования приучать человека подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью, как требуемой, так и осознанной. При этом он предостерегал, что дисциплину не следует абсолютизировать как единственную цель социализации. Общества должны способствовать становлению личности. Содействие расцвету личности, формирование в индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все в большей степени определяет направленность образования, воспитания, социализации.

Максу Веберу принадлежит заслуга выделения социологии образования в специальную область. Социальное действие должно соответствовать двум требованиям: быть, во-первых, субъективно ориентированным и, во-вторых, быть ориентированным на других. Реализация обоих требований непосредственно связана с уровнем развития сознания индивида, умением грамотно и научно обоснованно мыслить и действовать.

Он утверждал, что благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что свидетельствует об универсальной рационализации общества.

Полезность образования для практической и личной жизни состоит:

– в разработке «техники овладения жизнью» – как внешними вещами, так и поступками людей;

- в разработке методов мышления, «рабочих инструментов» и выработке навыков обращения с ними;
- в выработке ясности соотнесения целей и средств социальных действий;
- в понимании и уточнении «конечного смысла собственной деятельности».

Благодаря разработкам Дюркгейма и Вебера в социологии образования сложились два основных направления: *структурно-функциональное* и *социокультурное*. В работах «Социология образования», «Социология и педагогика» Дюркгейм обосновал социальный характер образования и его несводимость к развитию лишь природных задатков индивида. В свою очередь, Вебер показал несводимость знаний лишь к накоплению фактов, информации, ведь индивид благодаря смыслам отражает действительность и понимает ее.

Питирим Сорокин и *Роберт Мертон* понимали образование как социокультурный процесс. *Карл Мангейм* (1893–1947) рассматривал образование как способ воздействия на человеческое поведение, средство социального контроля. Он последовательно выступал против идеологизации науки, образования.

Одной из важнейших социальных функций образования Мангейм считал формирование особой социальной группы – творческой интеллигенции, с которой связывал надежды на дальнейшую демократизацию всех сфер общества, в том числе и образования. Он отмечал, что «из вуза ушел интеллигент, остался интеллектуал».

Толкотт Парсонс (1902–1979) разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам.

В настоящее время возрос социальный интерес к проблемам образования, в том числе к определению понятия «образование», выяснению его основных компонентов и содержания.

√ Первое положение основано на *системном подходе*, который характеризует образование как таковое, вне его функциональных связей с другими системами и предполагает его рассмотрение как определенное автономное структурно-целостное единство. Методологией данного подхода может послужить категория «родовой структуры социокультурного явления» разработанная Питиримом Сорокиным. Суть данной категории состоит в том, что любое взаимодействие между людьми является социокультурным явлением, а под взаимодействием понимается любое событие, с помощью которого один человек «полуосязаемым путем влияет на открытые действия или состояние ума другого».

√ Второе положение в понимании образования основано на *деятельностном подходе*, в соответствии с которым образование представляет собой организованную деятельность людей, направленную на освоение накопленных ценностей культуры с целью воспроизводства личности, «адекватной социальной природе данного общества». Данный подход был сформулирован еще Эмилем Дюркгеймом. Понятие образования выступает

здесь как определенный социальный феномен, как определенная духовная деятельность людей, направленная на интеграцию, сохранение общества и его достижений в области науки, производства, культуры и т. д., а также на развитие этих достижений.

√ Третье положение основано на *синтезе институционального и субъектного подходов*. В рамках *институционального подхода* образование рассматривается как один из элементов общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами. Именно через эту взаимосвязь можно более полно раскрыть специфику образования как социального института. *Субъектный подход* понимается нами как формирование индивидуальной культуры учащегося посредством достижений им целей в образовательном пространстве. Дело в том, что система образования предлагает учащемуся определенную структуру знаний с разными уровнями по горизонтали и вертикали. Под горизонтальной структурой понимаются предметы, которым обучают в образовательных учреждениях, различные области знания; вертикальной структурой выступают различные уровни преподавания, уровни сложности, объема предмета или области знания (среднее, средне специальное, высшее, последипломное образование и т. д.).

√ *Компетентностный подход* ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе».

Таким образом, образование является сложным социокультурным феноменом, поэтому его трудно свести к одной дефиниции. В этой связи требуется подход, учитывающий его многомерный характер и взаимодействие с другими социальными институтами. И именно это позволит оптимально решать проблемы, возникающие в системе образования, как на государственном уровне, так и на уровне отдельных регионов.

В современной западной социологии сформировались следующие **методологические подходы к исследованию образования**:

◆ *Функционализм* (Э. Дюркгейм, К. Дэвис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер) рассматривает проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний; учитывает индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, основанные на объеме знаний; не учитывает факторов и внутренних процессов, влияющих на мобильность молодого поколения.

К. Дэвис и В. Мур обосновали положение о том, что школы играют критическую роль в социальном сценарии, потому что достижения и прогресс личности базируются скорее на заслугах (достоинствах), чем на привилегиях. Э. Дюркгейм выделил специфические целевые области в процессе обучения: интеллектуальные, политические, социальные, экономические. Дж. Коулман подчеркивал потребность школы не только транслировать культурные ценности, но и самой быть культурной ценностью. Я. Блау и О. Данкен

обосновали закономерность того, что чем выше образовательные достижения, тем выше вероятность профессиональной мобильности.

♦ *Теории конфликта* (Л. Альтюссер, Дж. Анион, С. Ароновиц, С. Боулз, П. Виллис, Г. Гинтис, А. Грамши, Х. Жирокс, Р. Коллинз, Н. Пуланцас, П. Фрайер, И. Шор, М. Эппл) фокусируют внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества.

Марксистские концепты в рамках развития теорий конфликта подчеркивают классовые противоречия на основе экономики. При этом они выделяют противоречия, основанные на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.). В рамках этого направления выделяются две группы теорий: теории воспроизводства и теории сопротивления:

1. *Теории воспроизводства* предметом своего исследования в сфере образования ставят следующие проблемы:

– школам присуще воспроизводство неравенства при капитализме, так как школы помогают капиталистическому классу удерживать свое превосходство над рабочим классом, тем самым воспроизводя базисные капиталистические отношения;

– экономическое воспроизводство: стратификация системы образования повторяет стратификацию рынка труда;

– культурное воспроизводство: сохраняются различные культурные представления, стиль жизни выходцев из разных слоев;

– государственное господство: школы внедряют идеологию через содержание учебного плана и ценности, заложенные в нем.

2. *Теории сопротивления* обосновывают идеи о том, что студенты привносят в процесс образования собственное мировоззрение, базирующееся на опыте их семей, их сверстников и окружения, часто не соответствующее господствующему мировоззрению, которое преподаватели пытаются вложить в сознание через обучение. В работе П. Фрайера «Педагогика угнетения» (1970 г.) утверждалось, что критическая педагогика может превратить безграмотных крестьян в грамотных политических акторов, способных трансформировать общество

♦ *Структурализм* (П. Бурдьё, Б. Бернстайн, Ш. Хиф и др.) доказывает, что код знания выступает основополагающим принципом, который формирует различия в мировоззрениях, социальной идентификации и разновидности знаний.

Институты образования при этом рассматриваются как организации, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории. П. Бурдьё особенно интересовался, как общество понимает, что такое «думающий» и «недумающий», как оно отличает высшие (почти сакральные) знания от каждодневных, «светских» знаний. Б. Бернстайн обосновал идею о том, что существуют контрастные коды, которые порождаются различными образцами школьных отношений и культурных форм, соответствующих разным социальным стратам. Ш. Хиф сформулировал принцип контраста в кодировании,

порождающего специфику социальной идентификации, различные нормы мышления, субкультуры и различные принципы социализации и социального контроля.

♦ *Новая социология образования* (Х. Жирокс, Дж. Коулмэн, Ф. Кумбс, К. Мангейм, М. Янг и др.) обосновывает принцип критического осмысления научного знания. Социология знания – это научная ориентация, которая выражает более общее научное и культурное направление.

Образование они рассматривают не только как маскировку идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство социальных образцов неравенства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе. К. Мангейм утверждал, что социальное осознание знания происходит в атмосфере, где господствует политический конфликт и социальный беспорядок.

Концепт идеологии образования представители новой социологии образования трактовали как пристрастное, искаженное представление специфических интересов групп. Они выделяли плюсы и минусы современного образования, подчеркивая, что принцип критического осмысления научного знания стал «мостиком» к критической социологии. Важной положительной характеристикой они считали и объективацию знания, которая стала основой изучения взаимодействия образования и общества. В то же время в современных условиях индивиды лишаются права реально воздействовать на процессы социального и культурного производства общества. По мнению представителей новой социологии образования, культура и общество просто автоматически воспроизводят себя, как бы за спинами участников.

♦ *Критическая социология* (М. Янг и др.) рассматривает образование личности как сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования. Представители критической социологии выделяют основные тенденции современного образования:

1) коммерциализация;

2) акцент в контексте непрерывного образования на знаниях, необходимых базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне. Михаэль Янг доказывал, что в рамках критической социологии можно оценить опыт прошлого, констатировать настоящее, но сложно прогнозировать будущее

Сравнительный анализ взглядов классиков социологии на образование позволяет показать преемственность в рассмотрении ими вопросов, касающихся его развития, выявить ряд «сквозных» проблем, постоянно находящихся в поле зрения исследующих образование социологов, в том числе и сегодня.

Важное значение для анализа истории социологических воззрений на образование имеют общетеоретические работы социологического характера, посвященные изучению сущности, структуры и функций образования как социального явления, его социальных детерминант. В этой связи необходимо назвать работы И. В. Бестужева-Лады, С. И. Григорьева, В. И. Добренькова,

А. С. Запесоцкого, Т. Е. Зборовского, Л. Н. Когана, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова, Ф. Р. Филиппова и др. Они содержат понятийный аппарат, который может быть использован для описания систем образования, оценки происходящих в них изменений, разработки проектов функционирования и развития системы образования в ближайшем будущем.

Существенное значение имеют труды зарубежных социологов, посвященные исследованию различных аспектов образования. Среди них Р. Будон, П. Бурдые, Дж. Бэллэнтайн, П. Карстанье, Дж. Коулмэн, Ф. Г. Кумбс, К. Мангейм, У. Сьюэлл, Т. Парсонс, Д. Фитерман и др. Для обоснования идеи об образовании как системе деятельности важное значение имеют теоретические положения Э. Гидденса, А. Н. Леонтьева, Н. Лумана и др.

Однако, несмотря на отмеченное внимание большой группы ученых к классическому наследию в области социологии образования, его целостное исследование не осуществлялось. В то же время без него не представляется возможным решить проблему значимости тех или иных идей и концепций образования, сформулированных в классической социологии.

Современные социологические концепции образования и его практика так или иначе воспроизводят и творчески развивают идеи, сформулированные на классическом этапе развития социологической мысли.

При рассмотрении классического социологического наследия в области образования выделяют три вида методологического потенциала: исторический, явный и скрытый. *Исторический* потенциал классических концепций позволяет объяснить историческое прошлое, дать его теоретическую реконструкцию.

Явный потенциал представляет собой своего рода предвосхищение будущего, сделанное на основании той или иной идеи самим исследователем либо его последователями. Явный потенциал очевиден, поскольку сами социологи предлагают картину изменений и процессов, которые, по их мнению, будут происходить в будущем обществе. Задача современной социологии заключается в данном случае в том, чтобы сопоставить видение будущего социологами-классиками с нашим настоящим, выявить степень корректности и значимости высказанных в прошлом идей и предвосхищений настоящего.

Американский конгрессмен, политик и специалист в области образования Дж. Брадемас так отмечает современную роль и значение образования: во-первых, образование необходимо для счастья, ибо, как говорили греки, «посредством обучения у человека развиваются жизненные силы и расширяется его кругозор». Во-вторых, образование является как бы «лестницей» для социального и экономического успеха. Но помимо высокой способности образования к оформлению индивидуальных умений и ценностей, к повышению мобильности индивида в обществе, образование стало основой наших надежд на укрепление нации в экономическом и материальном отношении на качественном уровне интеллектуальной и культурной жизни.

В целом, западную социологию характеризуют следующие *особенности*:

– историческая связь с древнегреческой и древнеримской культурой;

– научные (мировоззренческие, понятийно-категориальные, методологические и пр.) основания и в связи с этим достаточно резкое размежевание с многообразными оккультными науками об обществе;

– традиционная, более или менее явно выраженная связь с естествознанием;

– достаточно устойчивая проблематика, на которую направлена социологическая мысль в Западной Европе и США: общество, с точки зрения социальных закономерностей, личность и ее связь с обществом, культурой; социальные институты (государство, собственность и т. д.); социальные общности (семья, община и т. д.) и др.;

– достаточно четкая система научных понятий и категорий, а также система адекватных методов исследования социальной жизни;

– нацеленность на практические нужды общества, нередко граничащая с прагматизмом и утилитаризмом;

– плюрализм, научно-демократический характер;

– внимание в основном сосредоточено на демографических характеристиках студенческой аудитории, а также на вкладе образовательных программ в процессы социальной мобильности.

В 1920–30-е годы в СССР развивалась только педагогическая социология, а с 1960-х годов возрождается эмпирическая педагогическая социология, изучающая отношение различных групп населения к проблемам обучения и воспитания. В 1970–80-е годы начинают формироваться социологические центры, исследующие образование как социальный институт, с точки зрения структурно-функциональной организации этого процесса и его влияния на развитие социальной структуры общества. Результаты теоретико-методологических и прикладных исследований этого периода нашли отражение в работах Е. И. Бобосова, С. Н. Иконниковой, А. В. Лисовского, Л. Я. Рубиной, М. Х. Титмы, Ф. Р. Филиппова, Е. А. Якубы и др.

Социология образования с позиций *структурно-функционального анализа* постепенно переходит на *позиции социокультурного подхода*. При этом основные исследования проводятся не в академических структурных подразделениях, а в различных образовательных центрах: МГУ им. М. В. Ломоносова, Социологическом центре Российской академии наук, Харьковском национальном университете им. В. Н. Каразина, Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» и др.

В поле зрения исследователей теперь попадает учение как вид социокультурной деятельности и культурная ценность как объект усвоения в процессе учения, проблемы гуманизации образования и его социокультурной сущности, региональные и поселенческие проблемы социологии знания и воспитания, социологическое понимание ценностных ориентаций и их роли в системе образования.

Таким образом, линия Дюркгейма сменяется линией Вебера, находящейся в тесной связи с экзистенциалистской теорией развития личности

и феноменологической социологией знания. Исследования в этом направлении ведут В. И. Астахова, Е. В. Астахова, В. С. Бакиров, Л. Н. Герасина, В. Г. Городяненко, Н. П. Лукашевич, Е. Г. Михайлева, Б. Г. Нагорный, Е. А. Подольская, Л. Г. Сокурская, Ю. А. Чернецкий и др. Особое внимание уделяется социальному проектированию и моделированию в системе образования, проблемам социальной политики и образования, реформированию образования и системы воспитания.

2.3. Развитие высшего образования: педагогический дискурс

Изначально педагогика развивалась как педагогическая практика: родители, а затем самые уважаемые и почетные люди общества (старейшины, вожди, жрецы) готовили детей к жизни и труду. Постепенно складывающиеся элементарные педагогические знания передавались из поколения в поколения в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Когда возникла потребность в обобщении сложившегося опыта, началось становление педагогики как науки. Зачатки педагогических знаний были заложены в рамках философии Платоном, Аристотелем, Демокритом, Плутархом, Сенекой, Квинтилианом, Конфуцием и др. Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стало произведение древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана «Образование оратора».

В эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.) педагоги-гуманисты обосновывали в своих трудах черты гуманистического воспитания: роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», трактат Э. Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», книги Т. Мора «Утопия» и Т. Кампанеллы «Город солнца».

Основоположником педагогической науки по праву считают чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). В своих трудах «Материнская школа», «Великая дидактика» и др. Я. А. Коменский разработал возрастную периодизацию и последовательную систему школ. Обосновал классно-урочную систему, вывел дидактические принципы и правила обучения. Заложил теоретические основы нравственного воспитания и определил первые требования к учителю.

Я. А. Коменский утверждал, что одной из главнейших наук человечества является педагогика. Только образовывая и воспитывая человека, мы сможем построить благоустроенные государства и хозяйственные системы, считал великий педагог. Он написал трактаты «Открытая дверь языков», «Открытая дверь предметов» («Всеобщая мудрость христианская...»), «Предвестник пансофии» (всеобщей мудрости).

Михаил Васильевич Ломоносов предложил программу организации просвещения в России, основал Московский университет (1755). Ломоносов утверждал, что при обучении детей следует обратить внимание на наследственные и индивидуальные способности каждого из них. Он также выявил взаимосвязь между общим, средним и высшим образованием. Его

программа была построена на основе принципов демократизма, гуманизма и народности. М. В. Ломоносов разработал серию документов о высшем и среднем образовании.

Дальнейшее развитие педагогическая наука получила в трудах Д. Локка (1632–1704), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), И. Г. Песталоцци (1746–1827), И. Ф. Гербарта (1776–1841), А. Дистерверга (1790–1886).

Иоганн Генрих Песталоцци является одним из основоположников дидактики начального обучения. Проблемное поле его педагогических сочинений составляли такие идеи: побуждение ума детей к активной деятельности, развитие познавательных способностей, выработка умения логически мыслить, критика зубрежки, наглядность в обучении, обучение от простого к сложному (шаг за шагом).

Украинский философ, педагог, поэт Григорий Саввич Сковорода (1722–1792) свои социальные и педагогические взгляды основывал на учении о «сродности», «сродном труде». «Сродность» каждого человека к определённому виду деятельности, физической или духовной, выявляется через самопознание; человек, распознавший свою «сродность», становится воистину счастлив. Так как не всякий человек способен к творческому усилию самопознания, возникает проблема социальной педагогики. Задача наставника – не внушение, не интеллектуальный диктат, а неназойливая, деликатная помощь ученику, занятому поиском истинного призвания, «сродности».

Большой вклад в развитие педагогики внесли в конце XIX – начале XX вв. такие ученые, как Г. Кершенштейнер (1854–1932), В. Лай (1862–1926), Э. Мейман (1862–1915), Дж. Дьюи (1859–1952).

Основоположником русской педагогики по праву считается Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871). Он подошел к разработке теории педагогики как широко образованный мыслитель, вооруженный глубокими научными знаниями о человеке как предмете воспитания. Он указывал, что теория педагогики должна быть основана на использовании законов анатомии, физиологии, психологии философии, истории и других наук. Она должна открывать законы воспитания, а не ограничиваться педагогическими рецептами. Ушинский требовал единства теории и практики, совершенно правильно утверждал, что педагогу недостаточно усвоить принципы и конкретные правила воспитательной работы, ему необходимо также вооружиться знанием основных законов человеческой природы и уметь применять их в каждом конкретном случае. В основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности, под которой он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями.

К. Д. Ушинский изложил свои педагогические взгляды в статьях «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Проект учительской

семинарии» и др. Он подготовил к печати два тома своего главного психолого-педагогического сочинения «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)» и собрал материалы к третьему тому этого большого и важного научного труда. Он исходил из того, что «воспитать человека во всех отношениях» можно, «лишь узнав его во всех отношениях... во всех возрастах, во всех классах... в радости и в горе... в величии и унижении... Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния».

Известным народным педагогом, организатором женских воскресных школ во второй половине XIX–начале XX вв. была *Христина Даниловна Алчевская* (1841–1920). В 1860 году было утверждено «Положение о начальных народных училищах», которое давало право открывать начальные народные училища как общественным, так и частным лицам, ставя их под контроль уездных и училищных губернских советов. Уже в 1862 году появляется частная воскресная школа в Харькове, основанная Х. Д. Алчевской. Ее вскоре закрыли после правительственного приказа о закрытии в Российской империи всех воскресных школ, но 22 марта 1870 года Алчевской удается вновь открыть в Харькове бесплатную женскую воскресную школу, которая просуществовала почти 50 лет и в которой проучилось более 17 тысяч человек.

Педагогическая работа сделала Х. Д. Алчевскую известной и за пределами Российской империи. В 1889 году она представляла учителей для взрослых и книгу «Что читать народу?» на Парижской педагогической выставке, а в 1889 году в Париже ее избрали вице-президентом Международной Лиги просвещения. Важную роль в педагогической работе Христины Даниловны сыграл ее муж – А. К. Алчевский, известный банкир, промышленник и меценат конца XIX– начала XX вв. Он с удовольствием финансировал школы, которые основала жена, постоянно поддерживал ее в мысли, что она делает очень важное нужное для народа дело.

Великий педагог *Януш Корчак* в своих главных педагогических трудах «Как любить ребёнка» (1914) и «Право ребёнка на уважение» (1929) предостерегал от абсолютизации явлений и обобщений. В процессе воспитания речь идёт о конкретном ребёнке, который требует индивидуального подхода. Процесс воспитания должен быть подчинён идее положительного развития, как физического, так и духовного здоровья.

Огромное внимание Я. Корчак уделял самовоспитанию, принципы которого внедрял в доме сирот, где действовала система самоуправления. Самоуправление должно было служить самовоспитанию, воспитанию самостоятельности и справедливости. Роль же воспитателя в самоуправлении – роль помощника. Органы самоуправления решали как конкретные задачи (организация концертов, спектаклей, поддержание чистоты и порядка и т. д.), так и постоянные задачи (охрана собственности, организация работы и т. д.). Им была введена широкая система мелких стимулов и импульсов самовоспитания.

Мария Монтеessori (1870–1952) развивала идеи свободы воспитания, недопустимости насилия над ребенком, уважения к личности воспитанников. Она настаивала на отрицании активной воспитывающей роли педагога, подчеркивала значимость самостоятельных, индивидуальных занятий детей, разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. По ее мнению, главное на уроке – краткость, простота, объективность.

Существенный вклад в развитие педагогической мысли внесли Л. Н. Толстой (1828–1910), Н. И. Пирогов (1810–1881), П. Ф. Лесгафт (1837–1909), В. П. Вахтеров (1853–1924), П. Ф. Каптерев (1849–1922). У истоков советской педагогики стояли П. П. Блонский (1884–1941), С. Т. Шацкий (1878–1934) и др.

Надежда Константиновна Крупская (1869–1939) внесла значительный вклад в разработку советской педагогической теории, сформулировала принципы связи школы с экономикой и политикой, единства трудовой школы, ее светскости, разрабатывала вопросы патриотического и интернационального воспитания. В статье «К вопросу о целях школы» (1923) она отмечала, что каждый преподаватель в своей деятельности должен руководствоваться материалистической диалектикой, каждый учебный предмет должен изучаться в связи с другими предметами и с конкретной жизнью.

Новатором в советский период стал *Антон Семенович Макаренко* (1888–1939), который разработал теорию и методику воспитания в коллективе, провел опыт соединения обучения с производительным трудом учащихся, развил теорию семейного воспитания. В 1921 году он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, а с 1927 руководил трудовой детской коммуной имени Ф. Э. Дзержинского в пригороде Харькова, в которых на практике применял разработанную им педагогическую систему.

В 1936 г. выходит его первая крупная научно-педагогическая работа «Методика организации воспитательного процесса», а в 1937 г. – первая часть «Книги для родителей». Метод, которым пользовался Макаренко, позволил ему превратить огромную армию беспризорных подростков, в людей, которые нашли свое место в жизни и оказались нужными обществу, научились жить достойно. Макаренко не занимался разработкой своей теории специально, она родилась из практики, из горьких ошибок, трудных, на первый взгляд, безвыходных, ситуаций. Гуманизм Антона Макаренко ценен вдвойне, поскольку он воспитывал не просто гражданина, но делал человека из существа, упавшего на самое социальное дно.

Он обосновал положение о том, что главным остается одно: ребенок, каким бы он ни был, должен быть приучен к труду, ему необходимо прививать ненависть к тунеядству и паразитизму.

Благодаря К. Д. Ушинскому во второй половине XIX – первой четверти XX вв. в России развивалась школа педагогов-антропологов (Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев, В. А. Вагнер). С первой половины 30-х годов XX века Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, В. А. Сухомлинский,

Д. Б. Эльконин пытались органически слить человековедение с образованием. Со второй половины 1980-х гг. начался интенсивный процесс возрождения педагогической антропологии как особого направления научно-педагогических исследований.

Особенность педагогической антропологии состоит в том, что она стремится обосновать специфику педагогического знания и его относительную автономию, в то время как эмпирико-аналитические философы пытаются рассматривать педагогику и педагогическое знание как всего лишь модификацию социологического знания. Более того, именно педагогическая антропология выдвинула проблематику сущности человека как субъекта образования в качестве специального раздела философии образования, в котором человек рассматривается как *homo educandus*, и при том со стороны его автономии. Эта автономия коренится в духовном измерении человека, которое как «третий фактор» способно конкурировать с биологической и социальной детерминацией.

В 50–60-е годы XX века наиболее значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес *Василий Александрович Сухомлинский* (1918–1970), обосновавший принципы гражданственности и человечности в педагогике. Целью педагогической деятельности он считал гармоническое развитие материальных и духовных потребностей, стимулов интереса к знанию. Нужно вырабатывать у обучающихся «чувствование силы знаний», к прекрасному идти через прекрасное. Атмосфера доброжелательности на уроках невозможна без веры школьника в учителя, взаимного доверия между ними, человечности и доброты. Сухомлинский обосновал положение о том, что оценка – это вознаграждение за труд, а не наказание за лень. Он рекомендовал оценивать только положительные результаты, воспитывать без наказания.

Новаторский подход к постановке и решению проблем оптимального функционирования процесса обучения в педагогике 60–70-х годов XX века разработал *Ю. К. Бабанский*. Проанализировав научные проблемы эффективности учения и обучения (единство обучения и учения, повышение эффективности урока, единство обучения и воспитания, обучения и развития и т. д.), Ю. К. Бабанский вместе с коллегами и учениками выдвинул идею оптимального использования принципов и методов дидактики.

Эти условия эффективного применения принципов педагогики (воспитания и дидактики) названы «принципами оптимизации учебно-воспитательного процесса» при соблюдении ряда педагогических условий: 1) необходимость комплексного применения принципов и методов дидактики и воспитания; 2) эффективное управление педагогическим процессом, предполагающее единство творческого планирования, организации, регулирования, учета и контроля; 3) конкретность дидактических и воспитательных воздействий на основе дифференцированного подхода к обучению, воспитанию и развитию; 4) оптимальность педагогических усилий школы, семьи, общественности для

творческого применения идей эффективных учебно-воспитательных воздействий к личности и коллективу.

Необходимым исследовательским шагом для Ю. К. Бабанского было обоснование неидентичности оптимизации с близкими, но не тождественными дефинициями – рационализацией, модернизацией, совершенствованием, повышением эффективности, интенсификацией, научной организацией труда и др., хотя наиболее близким к оптимизации является понятие «повышение эффективности». Отличие в том, что оптимизация, являясь качественно новым состоянием учебно-воспитательного процесса, предполагает повышение эффективности не средствами вообще, а целесообразными для данной образовательно-воспитательной ситуации. Оптимизацию педагогического процесса следует рассматривать как логическую последовательность действий учителя для избранного сценария учебно-воспитательного процесса.

Ю. К. Бабанский характеризовал методологическую основу оптимизации как единство методологии деятельности, диалектического системно-деятельностного подхода, теории управления и научной организации труда, общей теории систем, общих закономерностей педагогического процесса.

Несомненна значимость работ представителей педагогической науки прошлого и современности, труды которых позволяют конкретизировать абстрактные социологические понятия, наполнить их проверяемым материалом. В этом плане для нас важное значение имеют работы А. С. Белкина, Б. М. Бим-Бада, Н. В. Бордовской, И. Ф. Гербарта, С. И. Гессена, Б. С. Гершунского, А. Н. Джуринского, В. И. Загвязинского, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, Г. Б. Корнетова, В. В. Краевского, М. М. Поташника, А. А. Реана, Г. Н. Серикова, А. В. Троицкого, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и др.

Активно использовали идеи народной педагогики *Борис и Елена Никитины*, которые на примере своих детей разрабатывали педагогические приемы формирования творческих способностей человека с раннего возраста. Они обосновывали идею о том, что способности не «пробуждаются», а формируются и развиваются в зависимости от умения родителей/воспитателей вовремя начать работу с детьми. Предметом их экспериментальных педагогических исследований было трудовое воспитание и развитие технических способностей, а также свобода самовыражения личности обучающегося.

Педагог и психолог *Шалва Александрович Амонашвили* (р. 1931) – один из основных создателей системы начального обучения детей с шестилетнего возраста, основным тезисом работы учителя считал формулу: «Будь осторожен! Не ошибись! Не вреди!» Ошибка педагога в определении личности ребенка, методах воспитания и обучения, влечет за собой впоследствии неправильно сформированную личность.

Педагог обязан изучить ребенка всесторонне, то есть изучить не только его индивидуальную психологию и характер, но и его индивидуальную жизнь,

среду, в которой формируется его характер, и одновременно строить правильный воспитательный процесс. Настоящий учитель должен быть актером: входя в класс, педагог должен забыть о своих личных проблемах, переживаниях, и помнить только о своих «зрителях», учениках, каждый из которых имеет свой собственный характер, мировоззрение, но все они без исключения должны быть вовлечены в общий творческий процесс обучения.

2.4. Особенности социально-образовательных отношений в контексте постмодернизационных трансформаций

В ходе трансформаций в современном глобализирующемся мире в целом и в Украине в частности можно все же выделить устойчивые черты, указывающие, что образование так же, как и экономика, политика, культура в целом, подвергается постоянному влиянию постмодернизма.

Постмодернистская теория вообще ставит под сомнение идею цивилизационного развития и общего прогресса человечества. Постмодернизм высказывает разочарование в рационализме, в разработанных на его основаниях ценностях и идеалах. Для него характерно скептическое отношение к человеку как субъекту деятельности и познания, отрицание антропоцентризма и гуманизма

Если традиционные образовательные планы и проекты базировались на убеждении в универсальности таких главных эмансипационных понятий как свобода, прогресс, равенство, демократия, справедливость, и обосновывали это с позиций единого метаязыка, то постмодернистская теория отрицает такой единый метаязык. Постмодернизм отказывается от таких понятий (указывающих перспективы) как демократия, прогресс, автономия, равенство, свобода, он считает их перенасыщенными идеологическим и политическим напряжением, стремлением к истине и преобразованием индивидуального, оригинального, уникального в часть обязательного «истинного порядка». Постмодернизм ведет к господству нигилизма, радикального релятивизма и скептицизма.

Постмодернисты отбрасывают все универсалистские претензии «Великих Объяснений» прошлого (комплекс модернистских теорий и идей), которые олицетворяют стремление охватить сразу все времена и пространства, открыть законы общества, его общие структуры и универсальную логику. Эти теории, по мнению постмодернистов, представляют собой «тотализирующий логоцентрический проект», который продуцирует «категорическую правду», и «иллюзорный рационализм». Согласно постмодернистским представлениям, формальные и общие законы, на которые опираются предыдущие теории, не являются ни независимыми, ни объективными. В лучшем случае, они текстуально относительны, а в худшем – полностью произвольны. Ж. Ф. Лиотар, например, призывает объявить «войну целому», истине как системности

анализа, критикует всю предыдущую философию как философию истории, прогресса, освобождения и гуманизма.

Причем антисистематичность в постмодернизме понимается не просто как попытка отказа от претензии на целостность и полноту теоретического постижения реальности. По мнению постмодернистов, дело заключается в невозможности зафиксировать наличие жестких, самозамкнутых систем не только в социально-образовательной среде, но и в экономике, и в политике, и в культуре. Новое, «постмодернистское» мышление вообще возникает вне традиционных понятийных оппозиций (субъект – объект, целое – часть, внутреннее – внешнее, реальное – воображаемое), оно не оперирует привычными устойчивыми целостностями (Восток – Запад, капитализм – социализм, мужское – женское и т. д.).

Постмодернисты отрицают модернистское убеждение в том, что «существует точная или решающая связь между наукой, общественным просвещением и общественным прогрессом», что использование общественных наук приведет к эмансипации всего человечества. В постмодернизме каждая попытка формирования «общей» точки зрения подвергается деконструкции для выявления роли конкретного, частичного пункта видения, который кроется в понятиях и стилях объяснений. Следствие этого – интерпретационность, когда никакая интерпретация не претендует на место последней истины. Для постмодернизма характерны отказ от канонов, диалогизм, в значительной степени – ирония.

Уникальность постмодернистской критики современной теории общества состоит в том, что она отрицает всю концепцию общественных наук, которую до наших дней признавали и разделяли все школы и парадигмы. Постмодернисты считают что науки, происходящие из модернистской традиции, пытаются открыть «логику общества», «единый и правдивый язык, который «отражает мир», претендуя на освещение «универсального состояния человечества». Они мечтают открыть «универсальную рациональность», дающую объективные и свободные от ценностей стандарты.

С точки зрения постмодернистов, разум, который Просвещение прославляло как суверенную, мощную и позитивную силу, больше не знает, как управляться с реальностью. Постмодернистские же представления об образовании обуславливаются мнением, что «событие всегда опережает теорию», поэтому неоправданно говорить о системе знаний, навыков, образовательных отношений и т. п. Весь постмодерн Лиотар определяет как «усложненность»: прогресс заметно освободил место для развития, а поэтому для изменений в современном мире больше подходит понятие возрастающей сложности. Проект модерна в силу потери всех идеалов и ценностей Ж. Ф. Лиотар считает не только незавершенным, а незавершаемым в принципе. Ж. Ф. Лиотар доказывает, что не существует никаких объективных критериев для разрешения противоречий, хотя в реальной жизни они решаются, поэтому есть победители и проигравшие. Подавления одной позиции другой, согласно Ж. Лиотару, можно избежать бла-

годаря универсализации и абсолютизации любых объектов, утверждению настоящего плюрализма, сопротивлению всякой несправедливости.

Постмодернисты полагают, что не может быть универсального обоснования эпистемологических, моральных и педагогических постулатов и утверждений. Достаточно посмотреть на эту проблему с трех точек зрения:

- 1) педагогических знаний;
- 2) дезинтеграционного образовательного дискурса;
- 3) отрицания эмансипационного потенциала образования и педагогики.

И если раньше среди конституционных и аксиоматически-фундаментальных знаний доминировало признание школьных знаний объективными, отражающими необходимые и закономерные связи, которые вообще находятся за пределами случайности человеческих перспектив и действий, то в постмодернистском дискурсе образование рассматривается только как «локальное образование», характерное для данного исторического момента. Знания в социальной сфере теряют характер универсальности, упорядочивания и однородности. Учитель-постмодернист не считает себя транслятором «естественных» знаний и осознает, что эти знания переполнены социальным конструктивизмом. Ж. Ф. Лиотар характеризует постмодернизм как новую общественно-культурную формацию через категории появления новых видов информации, знаний и технологий.

В постмодернизме «тотальный» характер знаний испытывает «рассеивание, т. к. не существует «единого знания» (универсального и «внеисторического»). Каждое знание отображает какую-то форму исторической практики и в этом смысле является обоснованной «исторической правдой».

Отрицание постмодернистами легитимности основных принципов образования, использование дискурсивного анализа социальной действительности приводит к тому, что фундаментальные ценности будут редуцированы до исторически-общественной конструкции, которая отображает специфические отношения власти, знаний и истины в данном месте в конкретный момент времени. Абстрактные понятия, которые всегда служили показателями развития образования, были основой всех педагогических проектов, в постмодернизме теряют свое универсальное значение.

Отбрасывая все модернистские концепции социальной действительности, постмодернисты заменяют их либо восприятием действительности как «лингвистической условности» («конвенции»), либо использованием контекстуальной теории действительности. На самом деле, как утверждает Ж. Ф. Лиотар, нет и не может быть универсального языка, как нет и не может быть универсальной рациональности – есть лишь разные «языковые игры».

В целом, такая методологическая установка в позитивном смысле способствовала *деидеологизации* науки и образования, формированию *плюрализма* и *толерантности*.

Самым приоритетным методом постмодернисты считают деконструкцию, включающую демистификацию текста, его деление на части для выявления

внутренней ничем не мотивированной иерархии и постулированных без серьезных причин допущений. Деконструкция прочтения текста стремится выявить его предубежденность и логоцентризм, передвинуть иерархии, которые в модернизме были в оппозиции (объект – субъект, правильно – ошибочно, хорошо – плохо, прагматическое – полученное с помощью допущений и др.) Причем постмодернист только выявляет трудности, но не пытается усовершенствовать, исправить, сформулировать альтернативный подход или создать другую перспективу.

Постмодернизм не приемлет саму идею границы, иерархии, запрета. В постмодернизме упраздняются классические оппозиции между субъектом и объектом, возвышенным и низменным, гуманитарным и естественно-научным, началом и концом, настоящим и прошлым. Одно не просто может превратиться в другое: оно им и является. Все зависит именно от точки зрения. Именно воспринимающий субъект придает смысл увиденному и упорядочивает его в своем сознании.

Место Автора, который формирует совокупность цитат и заимствований, занял Скриптор, собирающий в новом порядке то, что уже существует в культурном пространстве. Скриптор связывает в случайные узелки бесконечные цепочки знаний, а Читатель их интерпретирует.

Действительность становится *интертекстуальной*, поскольку все переплетается со всем, все меняется и нередко переходит в собственное противоречие. В таких условиях стандартизованная и «обтесанная» по указаниям современных «владельцев педагогической идентичности» личность не будет способна реализовать себя. Образовательный потенциал современных традиционных педагогов оказывается целиком «исчерпанным». Современные предложения могут строиться с учетом идей неопрагматиков, которые дают возможность создавать локальные педагогические или политические планы и проекты без обращения к абсолютным или универсальным ценностям.

Главное: нет «имманентной» или «исходной» идентичности, которую можно было бы построить обращением к «аутентичной структуре опыта» (идеал настоящего гражданина, настоящего украинца). В постсовременных педагогиках соревнование за черты идентичности связывается не с вопросом «аутентичности» или «искажения», а прежде всего с проблемами отличия и репрезентации. Такие теории предлагают в сфере воспитания *не конечные позиции, а «исходные пункты»*.

В своих наиболее радикальных версиях образовательный постмодернизм доходит до полного *отрицания целесообразности* работы сети школ и до перехода на «антипедагогику», поскольку современные влияния на молодежь являются вредными и необоснованными, учитывая полнейшую неопределенность характеристик будущего (общества, экономики, рынка труда, культуры и т. д.).

Постмодернизм предлагает не слишком серьезное отношение к миру, как бы лишившемуся фундаментальности и рассыпавшемуся на части. Для него

характерны *эkleктика* и принципиально игровое, ироническое отношение к миру, к духовным и моральным ценностям.

С точки зрения теоретиков постмодернизма, мировоззрение современного постмодернистского человека не имеет определенных мощных оснований, ведь *все формы идеологии размыты*, не опираются на волю, в ней уживается всё, что раньше считалось несовместимым; в постмодернистском мировоззрении нет устойчивого внутреннего ядра.

Мироощущение постмодернистского человека можно определить как *неофатализм*, ведь человек уже не воспринимает себя как хозяина своей судьбы, он верит в игру случайности, в неожиданное, спонтанное везение. Цель, а тем более большая цель, перестают быть важной ценностью. В наши дни наблюдается *«гипертрофия средств и атрофия целей»* (Поль Рикёр). Разочарование в идеалах и ценностях, в исчезновении будущего, которое оказалось будто бы украденным, привели к усилению нигилизма и цинизма. Этика в постмодернистском обществе отходит на второй план, пропуская вперед эстетику, культ чувственных и физических наслаждений.

Таким образом, среди характеристик образования в условиях постмодернизма можно выделить следующие:

– во-первых, отказ от идеологии диктата в том, что касается мировоззрения ученика, ведь школа больше не желает формировать человека с заданными свойствами, ей больше по душе человек рефлектирующий, меняющийся, *человек возможностей, а не реализаций*;

– во-вторых, возникшая на месте одной педагогической системы множественность педагогических принципов, которые могут быть абсолютно противоположными, но при этом не отрицать друг друга;

– в-третьих, большая свобода учителей и студентов, иногда кажущаяся разрушением.

Дезинтеграция современного образования обусловлена также тем, что «истинный порядок» становится все более неупорядоченным и хаотичным. Осуществляется своеобразная декомпозиция модернистского синтеза в образовании, поскольку «устойчивые границы модернизма, внутри которых так безопасно ощущало себя образование, неудержимо тают».

Еще одна причина дезинтеграции образования, согласно постмодернистам, кроется в тенденции замены модернистской политики «распределения справедливости» политикой *многочисленной «представленности» справедливости*. В ситуации, когда в образовательном плане маргинализованные группы борются против механистического включения их в систему образования по единым программам и отстаивают свои интересы, школы не имеют дела с «обобщенной общественностью», которую можно прикрыть «ковром модернистских знаний», а имеют дело с множеством «социальностей», каждая из которых надеется на подтверждение своих особенных знаний. Постмодернизм создает поле восприятия разнообразных, часто противоречивых теорий и положений как нормального и позитивного явления.

Идеологические последствия: отказ от поиска вечных или системных законов, которые управляют действительностью, и отрицание картины «упорядоченного» мира означает отказ от навязывания другим идеализированных законов и авторитарного порядка.

Убежденность в комплексности и фундаментальной противоречивости общественной жизни приводит к восприятию категории «особенность» как одной из важных основ всей педагогической теории. Мир и люди разнообразны, и отличие, особенность, непохожесть на других – это не грех, а выражение богатства нашего общества. Поэтому в дальнейшем нужно не устранять отличия и особенности, а их культивировать. Это касается педагогической деятельности на всех ее уровнях, начиная от образовательной политики и заканчивая повседневной действительностью школьного класса.

В то же время нетрудно отметить и угрозы принятия постмодернистских предложений. Они связаны с абсолютизацией деконструкции и отличия, а также отрицания эмансипационного проекта. Для педагогики это означает признание каждого аспекта ее деятельности движением к доминации, а значит, является угрозой «смерти» педагогики. Но ведь независимо от того, как соревнуются дискурсы, выходит ли за их рамки общественная жизнь, люди постоянно творят вполне реальные дела, а это заставляет педагогическую практику рисковать поисками путей изменения тех условий, в которых мы живем (ликвидация несправедливости, дискриминации и манипуляции с сознанием). Люди же ощущают несправедливость и страдают вполне реально, а поэтому «конкретное несоответствие миру» может стать основой для определенного педагогического действия.

Следует учитывать, что переход на постмодернистские основы может сказаться на повседневных отношениях «учитель – ученик»:

1. Учитель, который теперь не является воплощением Истины и Знаний, теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет теперь приобретает *«личный» характер*. Учитель уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет ученикам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважение и послушание. Он не может теперь выступать и в роли «управляющего демократа», который манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей. Он пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе с воспитанниками будет искать путь в сложном мире.

2. В этой ситуации постмодернисты утверждают, что отличия и особенности культуры и религии Запада теряют позицию стандарта, относительно которого все остальные культуры рассматриваются как «другие в смысле худшие». Такая же роль ожидает и ведущую в прошлом антропоцентристскую перспективу, в которой воплощением человечества рассматривался человек. Учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Постмодернизм

открывает *путь к мультикультурному образованию*, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

3. Переход на постмодернизационные подходы повышает *роль класса*. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым для ценностей и стиля жизни, которые привносят ученики (молодежная субкультура, музыка, сленг).

4. В данном контексте создаются возможности *освобождения от «уз идентичности»*, которые возникают при принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая, что то, что казалось естественным, универсальным, имеет локальный и исторический характер.

Следует учитывать, что идеи западного постмодернизма – это порождение определенной стадии развития одной из мировых культур, которая в определенных аспектах не совпадает с нашей украинской. Поэтому нельзя весь запал критики переносить на науку, культуру и образование Украины.

Нужно также иметь в виду, что на Западе термин «наука» применим только к точным наукам, информация в которых накапливается на основе инструментальных измерений, а не из субъективных размышлений или анкетирования небольшой группы людей. Все остальные науки (от философии до педагогики) в странах возникновения и распространения постмодернизма обозначают другими терминами. Отрицая существование объективных закономерностей, постмодернисты считают, что сферы знаний об обществе не являются науками, поскольку не могут наращивать базу экспериментальных данных и остаются сферой индивидуальных мыслей, убеждений и утверждений. Постмодернисты же в целом признают роль науки и научных методов и не отрицают полезность вложения человеческих и финансовых ресурсов в развитие точных наук, которые являются источником высоких и сверхвысоких технологий.

Можно, конечно, признать, что среди всей когорты постмодернистов есть и те, кто призывает запретить весь научно-технологический комплекс и вернуться к «истокам наук». В силу глубокой дифференциации среднего образования на Западе будущие гуманитарии, то есть «кандидаты в постмодернисты» практически не изучают основ точных наук и их суждения о молодых научных сферах (клонирование, управляемое создание веществ на наноуровне и т. д.) представляют собой мысли дилетанта.

Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов.

Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными, с множеством ответов и решений, поддерживать «нестан-

дартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д.

Понятно, что воспитать креативного Профессионала на основе рельсово-авторитарной педагогики почти невозможно. Эта цель иногда достигается, но только благодаря закону индивидуального биологического разнообразия и в противовес авторитарно-модернистской педагогике.

Нужно быть осторожным с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. В противном случае легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

В целом, постмодернистские идеи выглядят достаточно противоречивыми, парадоксальными, неопределенными. Их можно воспринимать как переходное состояние, когда постмодернизм успешно разрушает стороны и элементы предыдущей эпохи, но не может предложить новую методологию преобразования мира. Постмодернизм силен только в своем *критическом аспекте*, а не в продуктивном применении в опыте образовательных систем.

Семинар № 2. Эволюция подходов к изучению высшей школы: философский, социологический и педагогический дискурсы

План

1. Философия образования: парадигмы, подходы, концепции.
2. Социология образования: предмет и функции.
3. Развитие педагогики высшего образования.
4. Социально-образовательные отношения в условиях постмодернизационных трансформаций.

Темы рефератов

1. Образование в современном мире.
2. История развития высшего образования в Украине.
3. Высшее образование за рубежом.
4. Методологические подходы к исследованию образования в современной западной социологии.
5. Постмодернистские модели образовательных отношений в современной высшей школе.
6. Образование и наука в условиях постмодернизации общественных отношений в Украине.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем суть прагматизма в образовании? Каковы негативные последствия внедрения этой концепции образования в педагогическую практику?
2. Что такое «педагогическая парадигма»? Какова ее методологическая роль в педагогической практике?
3. Почему интерактивное обучение считается социально мотивированным партнерством? Что является его целью?
4. На какие изменения в учебно-воспитательном процессе ориентирует аксиология образования?
5. Кто является автором работы «Социология и педагогика»? Какова ее основная идея?
6. Как называется подход, в соответствии с которым образование представляет собой организованную деятельность людей, направленную на освоение накопленных ценностей культуры с целью воспроизводства личности, «адекватной социальной природе данного общества»?
7. Какие методологические подходы к исследованию образования сформировались в современной западной социологии?
8. Кто является автором идеи оптимального использования принципов и методов дидактики?

Проблемные задания

1. Продолжите список парадигм, наиболее распространенных в педагогической практике:
 - а) парадигма «знания, умения, навыки»;
 - б) когнитивная парадигма развивающего обучения;
 - в) гуманистическая парадигма;
 - г) парадигма объективного смысла;
 - д) ...
2. Продолжите список подходов, используемых при формировании парадигмальных моделей образования:
 - а) синергетический;
 - б) акмеологический;
 - в) ...
3. Как Вы понимаете слова Карла Мангейма: «Из вуза ушел интеллигент. Остался интеллектуал»? Согласны ли Вы с этим?
4. Почему именно М. Вебера и Э. Дюркгейма считают основоположниками социологизма в образовании? Какие подходы они разработали? В чем их методологический смысл?
5. Эмиль Дюркгейм обосновал социальный характер образования и его несводимость к развитию лишь природных задатков индивида. Макс Вебер показал несводимость знаний лишь к накоплению фактов, информации. Какие два направления в социологии образования сложились на основе этих идей? Дайте их характеристику. Раскройте методологический потенциал.

6. Согласны ли Вы с тем, что постмодернизация способствует деидеологизации науки и образования, формированию плюрализма и толерантности? За счет чего это происходит? Обоснуйте свой ответ.

7. В ситуации, когда отличия и особенности культуры и религии Запада теряют позицию стандарта, все остальные культуры рассматриваются как «другие, в смысле – худшие». Такая же роль ожидает и ведущую в прошлом антропоцентристскую перспективу, в которой воплощением человечества рассматривался человек. Учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Учитывая это, обоснуйте, к какому образованию открывает путь постмодернизм? Приведите примеры.

8. Прокомментируйте основные тезисы работы учителя, которые Амонашвили называет памятками: «Будь осторожен! Не ошибись! Не вреди! Будь надеждой для школьника! Дари себя детям! Знай, к чему стремишься! Постоянно ищи в ребенке богатство его души! Будь терпелив в ожидании чуда и будь готов для встречи с ним в ребенке!» Согласны ли Вы с этими принципами? Обоснуйте свой ответ.

9. Согласны ли Вы с тем, что в условиях постмодернизма цель, а тем более большая цель, перестают быть важной ценностью; что в наши дни наблюдается «гипертрофия средств и атрофия целей» (Поль Рикёр)? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте отзыв о работе представителя современной западной социологии образования (Бурдье, Бернстайна, Хифа, Фрайера, Данкена, Янга и др.).

2. Напишите эссе по поводу идей, высказанных современным педагогом Амонашвили в работе «Размышления в учительской» («Учитель должен владеть тоном и тактом общения с коллегами. Учитель не должен стесняться учиться у коллег. Если педагог не только организует жизнь своих учеников, но и сам живет этой детской жизнью, то он обязательно поймет, глубже поймет, как детям живется. Дети должны уметь и любить мечтать, а мы, взрослые – учителя, воспитатели – должны уметь развивать в них способности мечтать. Мечта – колыбель реальности, которую сегодня уже утверждаем мы, а завтра ее предстоит утверждать нашим детям»). Выразите свое отношение к этим положениям. (Текст на 5–6 стр.).

3. Письменно опишите основные философские парадигмы образования. Покажите, как парадигмы обуславливают построение педагогических моделей, какие подходы, концепции формируются на их основе. Приведите примеры. Обоснуйте свой ответ. (Текст на 5–6 стр.)

4. Подготовьте эссе «Проявления постмодернизма в образовательной среде. Конструктив или деструктив?». Выразите свою точку зрения. Обоснуйте свою позицию. Приведите примеры.

Тема 3. Педагогика высшей школы: цель, объект, предмет

3.1. Предмет и функции педагогической науки

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем. Это наука об обучении и воспитании студентов, о формировании личности специалиста высшей квалификации.

Цель педагогики высшей школы – исследование закономерностей развития, воспитания и обучения студентов и разработка на этой основе путей совершенствования процесса подготовки квалифицированного специалиста.

В качестве своего *объекта* педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика. По большому счету, объектом педагогики является воспитание в широком смысле.

Таким образом, объект педагогики высшей школы – система высшего образования и педагогические процессы в ней.

Педагогические системы различаются между собой педагогической целью, содержанием обучения, контингентом воспитанников, квалификацией педагогов, формами, способами руководства процессами деятельности воспитанников, результатами. Однако все системы реализуют единую цель, которая определена государством, обществом.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Это исследование особого вида педагогической деятельности, направленной на раскрытие закономерностей и поиск рациональных путей обучения и формирования специалиста высшей категории. Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

В предмет педагогики высшей школы обязательно включаются следующие компоненты:

- учебно-воспитательный процесс и процесс профессиональной подготовки специалистов, культурной элиты современного общества;

- изучение закономерных связей, существующих между развитием, воспитанием и обучением студентов в высших учебных заведениях;
- разработка на этой основе методологических, теоретических и методических проблем становления современного интеллектуального высококвалифицированного специалиста в любой сфере материального или духовного производства.

Предметом педагогики является реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах – в семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях. Педагогика – наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом.

Предмет педагогики обуславливает функции педагогики, осуществляющиеся в органическом единстве.

Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве.

♦ **Теоретическая функция** педагогики реализуется на трех уровнях:

- *описательном* или *объяснительном* – изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- *диагностическом* – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- *прогностическом* – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

♦ **Технологическая функция** педагогики предлагает также три уровня реализации:

- *проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций);
- *преобразовательный*, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- *рефлексивный* и *корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, а также последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

В соответствии с функциями, основными **задачами** педагогики как науки являются следующие:

- анализ современного состояния и прогнозирование развития образования в будущем;
- разработка теоретико-методологических основ образования;

- выявление закономерностей обучения, воспитания личности и управления педагогическими системами;
- определение содержания образования в конкретных условиях;
- разработка образовательных стандартов;
- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;
- изучение и обобщение практики и опыта педагогической деятельности, научный анализ педагогических инноваций;
- внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику;
- изучение истории развития образования и педагогической мысли.

Педагогика высшей школы представляет собой науку о *воспитании, образовании и обучении* студенчества. Кроме этих трех категорий к педагогической науке относятся также категории «*учение*» и «*педагогический процесс*».

Категория «*образование*» включает три составляющих:

- 1) приобретение знаний, умений и навыков;
- 2) формирование на этой основе мировоззрения;
- 3) развитие познавательных способностей личности.

Чтобы содержание образования стало «достоянием» учащихся, необходима система специально подобранных педагогических влияний – *обучение*, предусматривающее совместную деятельность учителя и ученика.

Учение же как категория педагогики рассматривает лишь деятельность самого ученика, его личный труд, направленный на овладение содержанием образования, хотя это вовсе не означает, что самостоятельная работа учащихся не должна организовываться педагогом.

Как категория педагогики «*педагогический процесс*» включает всю систему средств обучения и воспитания, которые используются в том или ином учебном заведении и организовываются в соответствии с требованиями педагогики.

Воспитание в широком понимании означает руководство развитием. Это руководство приобретением знаний, усвоением определенных взглядов, выработкой правильных привычек, формированием потребностей, интересов, мотивов, чувств. Процесс руководства развитием может осуществляться специально, как целенаправленная деятельность выделенных для этой цели лиц – воспитателей, педагогов, кураторов, тьюторов. Это воспитание в узком смысле. С другой стороны, на человека влияет вся совокупность жизненных условий, вся социокультурная среда, его «воспитывает жизнь». Это – широкое содержание понятия «воспитание».

Педагогическую деятельность определяют постановка цели и решение педагогических задач.

Цели педагогического процесса – идеальное предвидение результата деятельности. Они состоят из целей преподавания и целей учения буквально на каждой лекции, семинаре, на уровне предмета, на уровне системы образования.

В систему целей педагогического процесса включаются формирование общей культуры личности, адаптация к жизни в обществе, создание основы для

осознанного выбора и освоения профессиональной образовательной программы, воспитание ответственности и любви.

Педагогическая задача – результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике (перевод от «незнания» к «знанию», от «непонимания» к «пониманию» и т. д.).

Педагогика высшей школы нацелена на выполнение следующих **задач**:

- анализ социально-исторических характеристик системы высшего образования;
- анализ содержания, форм и методов обучения, развития и воспитания студентов в высшем учебном заведении;
- анализ методов контроля и оценки успеваемости студентов на основе системного подхода;
- разработка новых технологий воспитания и обучения студентов в высшем учебном заведении;
- выявление педагогических закономерностей формирования студентов как будущих специалистов;
- изучение диалектических взаимосвязей объективных и субъективных, социальных и природных факторов воспитания и развития студенчества, его потенциальных и реальных возможностей;
- исследование соотношения целей и средств воспитания и обучения;
- разработка теории и методики воспитания и обучения, которые педагог-преподаватель может использовать в своей практической деятельности;
- выработка критериев эффективности педагогической системы на основе закономерностей педагогических процессов.

3.2. Педагогика – наука и искусство, теоретическая и прикладная наука

Как наука педагогика высшей школы представляет собой совокупность знаний, на основе которых возможно анализировать, организовывать педагогический процесс и проектировать поиск эффективных педагогических систем.

Педагогика высшей школы, с одной стороны, является наукой, а с другой, представляет собой искусство.

♦ Как **наука** педагогика высшей школы имеет свой объект, предмет, методы исследования и перспективы развития. Она раскрывает:

- сущность воспитания студентов как педагогического процесса;
- законы и закономерности воспитательного процесса;
- условия, при которых эти законы проявляются полнее;
- условия и способы прогнозирования педагогического процесса;
- структуру и механизм взаимодействия элементов педагогической системы.

Наукой она является в силу того, что имеет следующие составляющие:

- *свой предмет* (целостный педагогический процесс), обширную информацию о нем;

- *понятийный аппарат*, свидетельствующий о степени систематизированности имеющейся информации;
- *описание закономерностей*, характеризующих целостный педагогический процесс.

Педагогика – это наука и потому, что неотъемлемой ее частью является *педагогическое прогнозирование*. Как наука она представляет собой совокупность знаний, лежащих в основе научной картины целостного педагогического процесса (педагогическая теория).

♦ Педагогика – это *искусство*, рассматриваемое как высокая степень педагогического мастерства, то есть педагогических умений, основанных на педагогических убеждениях. Ядром таких убеждений являются педагогические знания, осмысленные педагогом, принятые им как истинные, вызывающие уверенность в правильности принятых решений и готовность действовать в соответствии с ними.

Педагогическое искусство — это реализация педагогической теории на практике на высоком уровне педагогического мастерства. Зная возможные варианты разрешения проблемных ситуаций, педагог стремится «пропустить их через себя», «примерить» к личностным особенностям, специальным умениям, индивидуальным способностям собственной личности, а затем вырабатывает свой стиль, свои приемы, свои способы взаимодействия с детьми в педагогическом процессе. При этом он совершенствует их во времени, приумножает новыми современными находками педагогической теории и практики, доводя постепенно свое мастерство до уровня искусства. Именно искусство обогащает науку: приводит к новым обобщениям, к новой, более совершенной теории.

Как искусство педагогика высшей школы требует творческого вдохновения и увлеченности этой наукой от каждого преподавателя и творческого использования теории на практике.

Педагогика высшей школы – теоретическая и прикладная наука.

♦ Как *теоретическая наука* она выявляет причинно-следственные отношения и связи в воспитании, обучении и научной подготовке будущих специалистов.

Такая теория представляет собой систему идей, служащих обоснованием и руководством к действию. Она также указывает рациональные пути, направляет работу высшей школы в сторону желаемой мечты, выявляет такую систему действий, которая наилучшим образом удовлетворяла бы и отвечала бы поставленным целям.

♦ Как *прикладная наука* педагогика высшей школы указывает на использование теоретических положений, путей реализации законов и закономерностей, принципов в практической деятельности педагогических работников.

Во взглядах ученых на педагогику, как в прошлом, так и в настоящем времени, существует три подхода (концепции).

1) Представители первой из них считают, что педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Однако, такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, то есть как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, политика, социализация, развитие и др.).

2) Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Так, на первый взгляд, объектом научной педагогики является ученик, воспитанник и вообще любой человек, которого обучают и воспитывают. Однако, в этом случае и педагогика, и психология изучают психическую реальность (психику человека), причем педагогика – лишь прикладная часть психологии, ее «практическое приложение». Этот подход объясняет попытки подменить педагогику психопедагогией.

Сторонники второй концепции, как и первой, фактически отрицают право педагогики на свой предмет и, следовательно, собственное теоретическое знание, подменяя его совокупностью положений, взятых из других наук. Это обстоятельство негативно сказывается на педагогической практике. Ни одна из смежных с педагогией наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

3) Продуктивной для науки и практики является третья концепция, согласно которой педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

3.3. Место педагогики и психологии высшей школы в системе наук об образовании

Необходимым условием эффективного изучения проблем образования является интеграция научного знания, тесное взаимодействие социально-гуманитарных наук. При этом очень важно использовать как весь арсенал методов на входе процесса познания, так и верификацию (подтверждение) и сравнение достигнутых ими результатов на выходе, то есть сопоставлять намеченные цели и поставленные задачи с положением дел в действительности, учитывать особенности социокультурной среды.

Ведущая роль в интеграции научного знания принадлежит философии, исследовательские подходы которой должны быть дополнены педагогикой или психологией, экономической теорией или социологией. Поэтому необходимо обеспечить интеграцию наук на базе междисциплинарного подхода, когда лидером станет та или иная специальная научная дисциплина или ее новое направление.

Если *философия* сосредоточена на исследовании общего духовного процесса формирования человека, образования как культурно-исторического явления, то *социологию* интересует, как благодаря образованию человек включается в социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет социальные роли.

В последнее десятилетие «права гражданства» завоевывает *социология образования*. Анализ точек зрения ученых различных стран мира показывает, что они по-разному трактуют предмет социологии образования и пытаются выяснить:

- во-первых, насколько существующая модель образования удовлетворяет потребностям общества, в частности, в подготовке специалистов для различных сфер жизни;

- во-вторых, устойчиво ли функционируют национальные системы, ступени и типы образования (и здесь интересы социологии образования совпадают и пересекаются с интересами сравнительной педагогики);

- в-третьих, имеется ли асимметрия (разрыв, несоответствие), дисфункция и диспропорция в подготовке кадров;

- в-четвертых, качество профессиональной подготовки специалистов и уровень их конкурентоспособности;

- в-пятых, стимулы и мотивации к получению образования у разных социальных групп населения в условиях реализации рыночной модели экономического и социального развития общества;

- в-шестых, закономерности взаимодействия образования, обучения и воспитания с гражданским обществом;

- в-седьмых, механизм интеграции, взаимодействия наук, исследующих систему образования.

Обеспечивая взаимодействие на прикладном уровне различных наук, с позиций которых изучаются проблемы обучения, воспитания и становления личности, социология сама обогащается, развивается и дифференцируется как теоретическая и практическая наука, что проявляется во все более четком выделении социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины.

Социология образования представляет собой отрасль социологической науки, рассматривающую образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому.

Предметом социологии образования выступает изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлия-

ние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности.

Социология образования выполняет следующие *функции*:

- *мировоззренческая* – формирование взглядов и идей об образовании, способов их вхождения в целостную систему социологического видения общества;

- *социализационная* – изучение образования как социального механизма социализации человека, исследование места и роли образования в освоении и накоплении индивидом социального опыта, общественных норм, традиций и стереотипов социально одобряемого поведения;

- *прогностическая* – разработка социальных прогнозов о предполагаемых тенденциях, процессах, прогнозирование возможных результатов, выявление факторов воздействия на процесс образования в конкретных условиях;

- *теоретическая* – расширение, приращение и обогащение социологических знаний об образовании как социальном явлении;

- *описательная* – систематизация и описание получаемого исследовательского материала в отчетах, статьях, аналитических записках;

- *информационная* – сбор, систематизация и накопление социологической информации о ходе процесса образования, эффективности приемов и методов;

- *преобразующая* – разработка на основе социологических замеров влияния на социальные отношения тех или иных методов воздействия наиболее результативных социальных технологий обучения и воспитания и на этой основе – системы управления образованием.

Науки о человеке, в данном случае те, которые стоят достаточно близко друг к другу (психология и педагогика), развивались в основном как изучающие отдельные стороны, функции, процессы человека как объекта без отражения связей вхождения частного в целое (здесь важно помнить об особом механизме главенствующего влияния целого на входящие в него части).

Объектом изучения психологии и педагогики является человек, соответственно, имеется множество сходных и отличных элементов, которые потенциально и реально способны к объединению и созданию новой системы. Но даже педагогика и психология, не говоря уже о других человековедческих дисциплинах, специализируясь, изучая частные стороны форм совмещения, упускают из виду общность изучаемых явлений, которая заключается в отражении одного и того же принципа совмещения (гармонизации). Общность, скорее, выражается в едином объекте исследования – человеке, а специфика – в предмете каждой науки. В этих науках, как известно из истории их развития, на определенных этапах – этапах неустойчивого развития системы – наблюдается активное «отпочковывание» различных направлений, то есть идет процесс дифференциации.

Психология изучает влияние образования на формирование личности, зависимость эффективности образования от развития психики обучаемых.

Предметом *социальной психологии* является поведение в структуре организационно опосредованных норм, ценностей и целей.

Педагогика исследует процесс и результат овладения системой знаний, формирования мировоззрения и нравственных качеств.

Традиционно в системе педагогических наук выделяют несколько самостоятельных *отраслей*:

- история педагогики, изучающая педагогические идеи и системы образования в их развитии;

- сравнительная педагогика, позволяющая сравнивать системы образования разных стран с целью наиболее глубокого проникновения в их сущность;

- дидактика, то есть теория обучения и образования;

- управление образованием, в рамках которого рассматривают организацию образования в учебных заведениях всех видов и ступеней;

- дефектология, изучающая формы и методы обучения людей с физическими и умственными недостатками (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия);

- профессиональные педагогики, изучающие способы обучения людей, которые работают в определенной отрасли (лечебная, театральная, военная, исправительно-трудовая педагогика и т. п.);

- возрастная педагогика (дошкольная, школьная, педагогика высшей школы, педагогика взрослых, то есть андрогогика).

Таким образом, педагогика высшей школы является подразделом *возрастной* педагогики. В то же время она относится и к *профессиональной педагогике*, поскольку высшее образование является специальным, то есть готовит специалистов определенного профиля, определенной профессии.

В перечень научных дисциплин, составляющих структуру педагогики, в настоящее время принято включать значительное их число. В целом эта структура выглядит следующим образом.

Таблица

Система современного педагогического знания

Возрастная классификация	Профессиональная отраслевая классификация	Вспомогательные педагогические дисциплины	Специальная педагогика
1	2	3	4
Преддошкольная и дошкольная	Производственная	История педагогики	Олигофренопедагогика
Педагогика школы	Военная	Сравнительная педагогика	Сурдопедагогика

Педагогика среднего специального образования	Инженерная	Философия воспитания	Тифлопедагогика
Педагогика высшей школы		Социология образования	Логопедия
Педагогика третьего возраста		Педагогическая психология	
		Социальная педагогика	
		Этнопедагогика	

Как научная дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» состоит из двух частей:

1. *Педагогика высшей школы* – это наука о закономерностях обучения и воспитания студентов, а также их научной и профессиональной подготовке как специалистов соответственно требованиям государства.

2. *Психология высшей школы* исследует психологические закономерности обучения и воспитания (развитие познавательных процессов, критерии умственного развития).

В *структуру* педагогики высшей школы входят следующие разделы:

- общие основы педагогики;
- теория воспитания;
- дидактика;
- теория управления (менеджмент).

3.4. Основные принципы педагогического исследования

Методология педагогики представляет собой общие принципиальные исходные положения, выступающие основой исследования любой педагогической проблемы.

Эмпирический уровень научного исследования в педагогике – это чаще всего получение конкретных, отдельных фактов, примеров, описание определенных педагогических ситуаций, конкретного опыта работы учреждений образования, субъектов учебно-воспитательного процесса.

Теоретический уровень исследования характеризуется такими признаками:

- явление изучается преимущественно во взаимосвязи его элементов и сторон;

– любое теоретическое знание по своей сути излагают системно, поскольку при этом демонстрируется движение от одностороннего знания ко все более многоаспектному знанию;

– на основе первичных обобщений строят абстракции высшего порядка (модели и концептуальные идеи).

В методологии педагогических исследований важное место занимает исходный элемент, своеобразная «клеточка» учебно-воспитательного процесса. В педагогических исследованиях таким элементом выступает педагогическая ситуация как структурная единица учебно-воспитательного процесса, отражающая все его компоненты.

Педагогическая ситуация представляет собой совокупность обстоятельств и условий реального учебно-воспитательного процесса, в которых взаимодействуют его основные субъекты. В педагогической ситуации можно выделить два звена: педагогическое влияние и реакцию на него. В результате возникают педагогические отношения – основной объект изучения явлений педагогической действительности.

Педагогическое явление – это часть объективно существующей педагогической действительности в виде единства основных субъектов учебно-воспитательного процесса, его средств и соответствующей среды.

В педагогическом исследовании выявить сущность воспитательных явлений, понять их движущие силы, динамику развития и т. п. означает, прежде всего, изучить педагогические отношения, которые и являются ядром педагогической ситуации. Понять педагогическое явление можно только в том случае, если фиксировать конкретных участников учебно-воспитательного процесса, по ним определять сущность педагогических отношений, потом описать сами отношения и выделить в них главное, и в результате – дать описание сущности педагогической ситуации, описав условия ее разворачивания.

В ходе решения педагогических проблем исследователи обращаются к реализации стратегии системного подхода как комплексного метода изучения объекта на основе избранного принципа. **Системный подход** в педагогическом исследовании предполагает соблюдение следующих условий:

- выявление всех элементов исследуемого педагогического процесса или явления;
- изучение связей, зависимостей каждого элемента от всех других, и на этой основе выявление основных элементов с ведущими связями и отношениями;
- построение модели, которая характеризуется тремя параметрами: организованностью, целостностью и иерархичностью;
- раскрытие зависимости установленной системы от внешних условий, поскольку только в таком случае система будет функционировать;

- описание конкретного элемента в неразрывном единстве со всей системой, с описанием его общих и специфических функций внутри целостности;

- свойства исследуемого процесса, явления вытекают не только из обобщения его элементов, но и из особенностей системы в целом, самой ее структуры.

Основные правила педагогических исследований отражаются в совокупности принципов, то есть в главных положениях, которые определяют и подход к проблеме, и методику получения эмпирических и научных фактов, и их анализ.

К **принципам педагогического исследования** относятся следующие:

- √ *принцип целостного изучения* педагогического явления или процесса: установление связи исследуемого феномена с сущностными силами личности (направленностью, принципиальностью, возрастными и половыми особенностями, уровнем развития, убеждениями), показ разнообразия внешних влияний на формирование качеств личности, раскрытие механизма исследуемого явления, этапов развития, условий и факторов, от которых это развитие зависит. Постановка конкретных задач воспитания и обучения недопустима, если одновременно не будет исследовано место этого феномена в целостном процессе формирования личности и выделена роль той или иной составляющей учебно-воспитательной работы в общей системе обучения и воспитания;

- √ *принцип комплексного использования методов исследования* в период изучения проблем педагогики: многоцелевые установки во время изучения педагогических явлений, что отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач (изучение сущности и структуры явления, движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, путей и способов педагогического руководства процессом; учет всех внешних влияний и устранение случайных; многократная проверка и уточнение фактов с помощью разных методов; философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных результатов);

- √ *принцип объективности*: проверка каждого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами изучения субъектов учебно-воспитательного процесса, фиксация всех проявлений (и позитивных, и негативных) качеств и свойств личности, сопоставление полученных данных с результатами других исследователей, сравнение оценок всех участников учебно-воспитательного процесса, постоянный самоконтроль исследователя за собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями;

- √ *принцип единства обучения и воспитания личности*, поскольку важно не только изучать субъектов учебно-воспитательного процесса, но и позитивно влиять на них, способствовать их самоусовершенствованию;

√ *принцип одновременного изучения коллектива и личности*, так как сущность личности лучше раскрывается во взаимодействиях с окружением, в коллективной деятельности;

√ *принцип изучения явления в изменении, развитии*, ведь сущность исследуемого явления, процесса можно понять только во взаимосвязи с другими явлениями, в ходе развития и с учетом противоречий;

√ *принцип историзма*, означающий формулирование опорных позиций исследователя при проведении экспериментальной работы. В ходе исторического анализа особенностей развития педагогической идеи необходимо выявлять социальные факторы появления такой педагогической идеи, объяснить причины выбора предыдущими исследователями именно такого подхода, показать влияние педагогической практики на изменение и развитие взглядов, раскрыть сущность явления с позиции педагогического наследия, обобщить все накопленное наукой к этому моменту;

√ *принцип соединения научной смелости с предусмотрительностью*: поиск кардинального решения проблемы, смена устаревших технологий инновационными, поиск собственного объяснения известных явлений с последующим согласованием с авторитетными учеными, смелость и оправданный риск, отстаивание своих позиций с учетом мнений других исследователей, проведение «диагностических срезов» во время экспериментальной работы.

√ *принцип глубинного рассмотрения исследуемой проблемы*, для чего явление следует изучать «слоями»: сначала то, что лежит на поверхности и очевидно для всех; потом то, что скрыто от взглядов, но проявляется в действиях, словах; в конце концов, необходимо анализировать то, что скрыто от всех, но понятно вам;

√ *принцип педагогической эффективности*, ориентирующий исследователя на позитивную цель, на актуальную проблему, на экономический эффект. Подводя итоги исследования, необходимо давать практические, методические рекомендации по повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Все принципы педагогического исследования выдвигают определенные требования к деятельности исследователя, они тесно связаны друг с другом и с личностью самого педагога.

3.5. Основные категории педагогики высшей школы

I. Методологические категории: педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая идея, педагогическая закономерность, педагогические принципы и др.

Педагогическая теория – система научно-педагогических знаний, которая описывает и объясняет элементы реальной педагогической деятельности в высшем учебном заведении. Составляющими элементами педагогической тео-

рии выступают педагогические идеи, педагогические понятия, педагогические концепции, педагогические закономерности и педагогические принципы.

Педагогическая концепция – система критических взглядов на реальную вузовскую действительность и соответствующего поиска и предложения новых конструкторских идей. Педагогическая концепция всегда должна подкрепляться исследованиями и эмпирическими данными. Так, концепция гуманизации и гуманитаризации опирается на социологические исследования среди студентов и эмпирические рассуждения и предложения преподавателей.

Педагогическая идея – это новое направление мысли, утверждение или развёрнутая модель, отражающая те или иные отношения или связи в вузовской действительности. Приобретая самостоятельный характер, идеи могут объединяться в концепции, частично дополняя теории. Например, идея усиления самостоятельности в учебной деятельности студентов, объединяясь с другими законами вузовской действительности с использованием самостоятельности студентов, приобрела концептуальный характер.

Педагогическая закономерность – объективно повторяемая последовательность явлений. Закономерности подразделяют на биологические, психологические, социальные и собственно педагогические. По другой классификации, они могут быть фундаментальными и конкретными.

Принципы – это система требований и положений педагогики, выполнение которых обеспечивает продуктивность учебно-воспитательного процесса. К педагогическим принципам относятся следующие: гуманизация воспитания – приоритет задач самореализации личности студента, создание условий для выявления одарённости и талантов, формирования гуманной личности, искренней, человеческой, доброжелательной); научный, светский характер обучения; единство национального и общечеловеческого; демократизация воспитания; приоритет умственной и моральной направленности содержания обучения и воспитания; соединение активности, самостоятельности и творческой инициативы студентов с требовательным руководством преподавателя; учёт индивидуальных, возрастных особенностей студентов в учебно-воспитательном процессе.

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. Так, С. И. 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.

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).

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.

II. Процессуальные категории: *воспитание, обучение, образование, развитие, формирование личности; учебно-воспитательный процесс и др.*

Образование – в узком смысле – совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом в учебном заведении или путем самообразования. В более широком социальном контексте под образованием понимают целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем материальном и духовном мире, творческой и моральной личности.

Образование представляет собой процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков. Это синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития, взросления и социализации. Образование выступает как последовательный, систематический и целенаправленный процесс усвоения содержания обучения. Это содержание составляют обусловленные целями и потребностями общества знания, умения и навыки, профессиональные, мировоззренческие и гражданские качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства.

Образование является одним из наиболее важных показателей социального статуса индивида. В то же время это один из факторов изменения и воспроизводства социальной структуры общества. Образование представляет собой социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщение его к культуре данной общественной системы. При этом образование предопределяет не только знания, умения и навыки человека, но и его личностные качества, мировоззренческие и поведенческие приоритеты.

Воспитание – процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. Воспитание реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность».

Воспитание всегда представляет собой культивирование в индивиде человеческих качеств, усвоение научно-познавательной, художественной и непременно нравственной культуры, что ориентирует личность на безусловные ценности добра, истины и красоты.

Выделяются следующие *исторические типы воспитания*:

1) *своецентристское* воспитание (мерило становления человека заключено в нём самом);

2) *межсубъектное* воспитание (общение между людьми не предполагает притязания кого-либо быть центром общения);

3) *гуманистическое* воспитание – практические социальные (институализированные, массовые и индивидуальные) действия во всех сферах жизни с ориентацией на благо человека как конечную цель.

Гуманистическое воспитание представляет собой ориентацию на следующие *цели*:

– формирование особого («человечного») отношения к миру живой и неживой природы в их экологических связях с обществом;

– развитие специфических социальных чувств соучастия, взаимопомощи, коллективности, сострадания, милосердия, уважения, солидарности;

– содействие национальной самоидентификации, овладению ценностями мировой культуры, общечеловеческими ценностями;

– воспитание сознательного гражданина, патриота;

- накопление молодежью социального опыта, высокой культуры межнациональных взаимоотношений;
- формирование у молодежи потребности и умения жить в гражданском обществе;
- развитие моральной, художественно-эстетической, трудовой, экологической культуры;
- формирование национальных и общечеловеческих ценностей, сохранение и обогащение украинских культурно-исторических традиций, воспитание уважительного отношения к национальным святыням, украинскому языку, а также к истории и культуре всех коренных народов и национальных меньшинств, которые проживают в Украине;
- развитие талантов и способностей, присущих каждому человеку в соответствии с фундаментальной гуманистической миссией образования и требованиями справедливости, которыми должна руководствоваться любая образовательная политика, а также потребностями эндогенного развития;
- стимулирование у молодежи стремления к здоровому образу жизни, развитие детского и юношеского спорта, туризма.

Учебно-воспитательный процесс – это образовательная деятельность в высшем учебном заведении, которая обеспечивает возможность получения личностью знаний, умений и навыков в гуманитарной, социальной, научно-исследовательской и технической сферах; интеллектуального, морального, духовного, эстетического и физического развития личности, что содействует формированию образованной, умелой и воспитанной личности.

III. Сущностные категории: *цель, задачи и содержание воспитания, профиограмма специалиста (учителя), деятельность (преподавателя и студента), дифференцированный и индивидуальный подходы, прогнозирование последствий педагогического влияния, планирование учебной работы, формы, методы и средства воспитания и обучения, педагогические технологии обучения и воспитания, управление учебно-воспитательным процессом, самостоятельная работа студентов, научно-исследовательская деятельность студентов; гуманизация и гуманитаризация высшего учебного заведения.*

Гуманизация обучения – парадигма, в основе которой лежит человекоцентристский подход, признание человека высшей социальной ценностью, уважение к личности, ее достоинству, потребностям и интересам, учет личных целей и устремлений каждого человека, создание максимальных условий для полного раскрытия его способностей, для его постоянного самоусовершенствования и самоутверждения, принципиальные изменения в содержании обучения, отказ от технократизма и экологического вероломства, признание приоритета гуманитарной культуры в широком понимании слова, формирование системы идей, обосновывающих воззрения на человека как на существо свободное, творческое, обладающее правами, стремящееся к добру и истине, чуткому к красоте, всегда готовому прийти на помощь.

Гуманизация образования – направленность всего образовательного процесса на человека, его блага, развитие его задатков, формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях, замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической; смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека. Гуманизация образования – формирование гуманистического мировоззрения в процессе обучения, то есть провозглашение блага человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Для этого содержание образования, формы и методы обучения должны обеспечивать свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества.

Гуманизация образовательно-воспитательной системы – кардинальное изменение целенаправленности высшей школы вообще: не столько подготовка квалифицированной рабочей силы для удовлетворения потребностей экономического развития, сколько создание всесторонних условий для удовлетворения потребностей человека в самоусовершенствовании, в постоянном повышении уровня своих знаний и культуры. Это – воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира; развитие современного мировоззрения, творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности; подготовка квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессиональному развитию, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, конкурентоспособных на рынке труда.

Гуманизация предполагает осознание необходимости и возможности преодоления обезличивания, неуважения субъектов учебного процесса и предостерегает от узкоутилитарной концепции образования. Это – направленность на личность как на цель образования, а не как на экономический фактор. Под гуманизацией понимается диверсификация высшего образования, его гибкость, способность предвидеть, а также расширение границ образования с целью органического вхождения в систему непрерывного образования для всех. В концепции гуманизации акцентируется миссия высшего образования, демократизация доступа к нему, автономия и демократические свободы, научно-исследовательские, образовательные и воспитательные задания, этическая, культурная и критическая функции, связи и взаимодействия с обществом и его основными институтами, управление образованием и его финансирование. В ходе гуманизации для граждан создаются равные возможности в получении образования, условия для развития системы непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни, обеспечения образовательных потребностей национальных меньшинств, интеграции отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство. Гуманизация предполагает разнообразие типов учебных заведений, вариативность учебных

программ, индивидуализацию обучения и воспитания, улучшение качества образовательных услуг.

Гуманитаризация образования – введение в образовательный процесс набора классических гуманитарных наук, которые несут в себе и сохраняют прогрессивные человеческие ценности. Это поворот образования к целостной картине жизни и прежде всего – к миру культуры, миру человека, к очеловечиванию знания и формированию гуманитарного системного мышления; система мер, направленных на формирование личностной зрелости обучаемых путем развития общекультурных компонентов в содержании образования, что потребовало прежде всего пересмотра образовательных программ в сторону увеличения объема гуманитарных и естественнонаучных дисциплин с целью предоставления учащимся возможности осмысления культурного наследия, ориентации в науках, изучающих человека и общество.

Гуманитаризация образования создает возможность путем обновления гуманитарных наук и системы их преподавания заполнить духовный вакуум, образовавшийся в условиях кризиса ценностей. В соответствии с гуманитаризацией образования в высшей школе изучаются такие дисциплины как история, социология, философия, психология, культурология, политология, экология, валеология и др. Гуманитаризация образования – главное направление обновления образования на этапе перехода человечества от индустриальной к технотронной цивилизации, главный смысл которого – подготовка человека к гуманным, человеческим отношениям с природой, осознание им своего места и роли в дальнейшем развитии цивилизации.

Образовательно-квалификационный уровень высшего образования – характеристика высшего образования по критериям степени сформированности знаний, умений и навыков личности, которые обеспечивают способность выполнять задания и обязанности (работы) определённого уровня профессиональной деятельности. Выделяются следующие образовательно-квалификационные уровни: неполное высшее образование (младший специалист), базовое высшее образование (*бакалавр*), полное высшее образование (*специалист* или *магистр*).

Формы организации учебного процесса – формы, в которых осуществляется учебный процесс в вузах, а именно: учебные занятия, самостоятельная работа, практическая подготовка, контрольные мероприятия. Основными видами учебных занятий в высших учебных заведениях являются: лекция, лабораторное, практическое, семинарское, индивидуальное занятие, консультация. Высшим учебным заведением могут быть установлены и другие виды учебных занятий.

Педагогические технологии – способы реализации преподавателями конкретного сложного педагогического процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности обучения и воспитания.

Формами обучения в высших учебных заведениях выступают формы, в которых обеспечивается обучение в высших учебных заведениях, а именно: дневная (очная), вечерняя, заочная, дистанционная, экстернат. Формы обучения могут быть объединены. Период обучения по конкретной форме определяется возможностями выполнения образовательно-профессиональных программ подготовки специалистов определённого образовательно-квалификационного уровня. Экстернатная форма обучения – это особенная форма, которая предусматривает самостоятельное изучение учебных дисциплин, сдачу экзаменов и зачётов в вузе и прохождение других форм итогового контроля, предусмотренных учебным планом.

Семинар № 3. Предмет, задачи, основные категории педагогики высшей школы

План

1. Предмет и функции педагогической науки.
2. Педагогика – это наука или искусство?
3. Педагогика как теоретическая и прикладная наука.
4. Место педагогики и психологии высшей школы в системе наук об образовании
5. Основные категории педагогики высшей школы.

Темы рефератов

1. Педагогика как наука об образовании человека.
2. Методология педагогики и методика педагогических исследований.
3. Целостный педагогический процесс.
4. Взаимосвязь обучения и воспитания в педагогическом процессе.
5. Образование, воспитание, самовоспитание, обучение.
6. Сущность методологии педагогики и методологической культуры педагога.
7. Законы, закономерности и принципы обучения в высшей школе.

Вопросы для самоконтроля

1. Что является объектом и предметом педагогики?
2. Что называют предметом педагогики высшей школы? Какое место занимает педагогика высшей школы в системе педагогических наук?
3. В чем различие категорий «обучение» и «учение»? Должна ли самостоятельная работа учащихся организовываться педагогом?
4. Раскройте суть теоретической функции педагогики. Покажите, как она реализуется на объяснительном, диагностическом и прогностическом уровнях.
5. Что является целью педагогического процесса? Включается ли в систему целей создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональной образовательной программы личности?

6. Является ли педагогика искусством? Обоснуйте свой ответ.
7. Что такое «педагогическая ситуация» и «педагогическое явление»? Какие условия необходимо соблюдать, чтобы понять педагогическое явление?
8. Назовите исторические типы воспитания. Приведите примеры.
9. Дайте классификацию основных категорий педагогики.
10. В чем суть гуманизации образования? Чем гуманизация отличается от гуманитаризации?
11. Охарактеризуйте основные формы учебных занятий в вузе.
12. Опишите возможности, которые предоставляет обучаемым каждая из существующих форм обучения в высшей школе.

Проблемные задания

1. Приведите примеры, как педагогика выполняет свою теоретическую функцию на описательном уровне, диагностическом и прогностическом. Оцените эффективность выполнения этих функций в современной Украине.
2. Раскройте суть технологической функции педагогики. Приведите примеры ее выполнения на проективном, преобразовательном и рефлексивном уровнях. Используя свой студенческий опыт, оцените уровень реализации этой функции в Вашем вузе.
3. Что такое «педагогическая задача»? На выполнение каких задач нацелена педагогика высшей школы? Какие из этих задач помогут повысить качество высшего образования в кризисном обществе?
4. Продолжите список самостоятельных отраслей, которые традиционно выделяются в системе педагогических наук:
 - а) история педагогики;
 - б) сравнительная педагогика;
 - в) управление образованием;
 - г) ...
5. Продолжите перечень проблем, которыми занимается социология образования:
 - а) насколько существующая модель образования удовлетворяет потребностям общества, в частности, в подготовке специалистов для различных сфер жизни;
 - б) устойчиво ли функционируют национальные системы, ступени и типы образования;
 - в) ...
6. Соблюдение каких условий предполагает системный подход в педагогическом исследовании? Продолжите перечень условий. Приведите примеры:
 - а) изучение связей, зависимостей каждого элемента от всех других;
 - б) построение модели, которая характеризуется тремя параметрами: организованностью, целостностью и иерархичностью;
 - в) ...

7. В силу каких причин педагогика является наукой? Назовите ее основные составляющие. Обоснуйте свой ответ. Можно ли педагогику считать искусством? Приведите примеры.

8. Объясните, почему категории педагогики высшей школы разделяются на три группы: методологические, процессуальные и сущностные. Какой в этом смысл? Какие связи и закономерности они отражают? Приведите примеры категорий каждой группы.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте терминологический словарь по теме «Основные категории педагогики высшей школы» (30 терминов).

2. Напишите эссе на тему «Педагогика высшей школы: наука или искусство?». Учитывая свой жизненный опыт, приведите примеры, подтверждающие Вашу позицию (3–4 стр. текста).

Тема 4. Качество высшего образования. Культурные цели, моральные ценности и стандарты образования

4.1. Образовательные уровни высшего образования

Высшее образование обеспечивает фундаментальную, научную, профессиональную и практическую подготовку, получение гражданами образовательно-квалификационных уровней в соответствии с их призванием, интересами и способностями, усовершенствование научной и профессиональной подготовки, переподготовку и повышение их квалификации.

Высшее учебное заведение – это сложная педагогическая система, результаты деятельности которой оцениваются по тому, как адаптируются его выпускники в условиях практической работы и насколько успешно решают многочисленные профессиональные задачи. Высшая школа во все времена играла роль воспитателя интеллигенции, создателя кадров, способных развивать профессиональную деятельность, преобразовывать и создавать новые знания и ценности. Квалифицированного специалиста характеризует не только большой объём знаний, но и умение пользоваться исследовательскими методами, умение самостоятельно решать возникающие в профессиональной деятельности задачи.

Высшее учебное заведение (вуз) – это заведение, основной задачей деятельности которого является обеспечение условий, необходимых для получения личностью высшего образования, подготовка специалистов для потребностей государства.

К **основным направлениям деятельности** высшего учебного заведения относятся следующие:

– подготовка специалистов разных образовательно-квалификационных уровней;

- подготовка и аттестация научных, научно-педагогических кадров;
- научно-исследовательская работа;
- специализация, повышение квалификации, переподготовка кадров;
- культурно-образовательная деятельность, воспитательная работа со студентами;
- учебно-методическая работа, издательская деятельность;
- финансово-хозяйственная, производственно-коммерческая деятельность;
- осуществление внешних связей.

Главные задачи вуза:

- осуществление образовательной деятельности определённого направления, обеспечивающей подготовку специалистов соответствующих образовательно-квалификационных уровней, которая отвечает стандартам высшего образования;
- осуществление научной и научно-технической, творческой, искусствоведческой, культурно-воспитательной, спортивной и оздоровительной деятельности;
- обеспечение выполнения государственного заказа и договоров на подготовку специалистов с высшим образованием;
- осуществление подготовки научных и научно-педагогических кадров и их аттестация в аккредитованных высших учебных заведениях третьего и четвёртого уровней аккредитации;
- изучение спроса на отдельные специальности на рынке труда и содействие трудоустройству выпускников;
- обеспечение культурного и духовного развития личности, воспитание лиц, обучающихся в высших учебных заведениях, в духе украинского патриотизма и уважения к Конституции Украины;
- повышение образовательно-культурного уровня граждан.

Образовательный уровень высшего образования – характеристика высшего образования по признакам степени сформированности интеллектуальных качеств лица, достаточных для получения квалификации, которая соответствует определённому образовательно-квалификационному уровню.

Закон Украины «О высшем образовании» устанавливает следующие образовательные уровни высшей школы:

- *Неполное высшее образование* – образовательный уровень высшего образования лица, который характеризует сформированность его интеллектуальных качеств, определяющих развитие лица как личности и является достаточным для получения им квалификаций после образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста.
- *Базовое высшее образование* – образовательный уровень образования лица, который характеризует сформированность его интеллектуальных качеств, определяющих развитие лица как личности и являются достаточными для

получения им квалификаций следующих за образовательно-квалификационным уровнем бакалавра.

▪ *Полное высшее образование* – образовательный уровень образования лица, который характеризует сформированность его интеллектуальных качеств, определяющих развитие лица как личности и являются достаточными для получения им квалификаций следующих за образовательным уровнем специалиста или магистра. Высшее образование имеют лица, закончившие обучение в высших учебных заведениях, успешно прошедшие государственную аттестацию согласно стандартам высшего образования и получившие соответствующий документ о высшем образовании государственного образца.

Государственная аттестация лиц, которые оканчивают высшие учебные заведения всех форм собственности, осуществляется государственной экзаменационной комиссией. Положения о государственной экзаменационной комиссии утверждаются специально уполномоченным центральным органом исполнительной власти в сфере образования и науки.

Образовательно-квалификационные уровни:

√ *Младший специалист* – образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе полного среднего образования получило неполное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для осуществления производственных функций определенного уровня профессиональной деятельности, которые предусмотрены для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности. Лица, имеющие базовое среднее образование могут одновременно обучаться по образовательно-профессиональной программе подготовки младшего специалиста.

√ *Бакалавр* – образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе полного среднего образования получило высшее образование, фундаментальные и специальные умения и навыки касательно обобщенного объекта трудовой деятельности, достаточные для исполнения заданий и обязанностей определенного уровня профессиональной деятельности, предусмотренные для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности. Подготовка специалистов образовательно-квалификационного уровня бакалавра может осуществляться на основе образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста.

√ *Специалист* – образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе образовательно-квалификационного уровня бакалавра получило высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для выполнения обязанностей и первичных должностей в определенном виде экономической деятельности.

√ *Магистр* – образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе образовательно-квалификационного уровня бакалавра получило полное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для выполнения профессиональных задач

и обязанностей инновационного характера определенного уровня профессиональной деятельности, предусмотренные для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности.

Магистр – это академическая степень. Она присваивается лицу, освоившему конкретную профессионально-образовательную программу по соответствующему направлению высшего профессионального образования. Выпускник-магистр владеет методологией научного творчества, современными информационными технологиями, он подготовлен к эффективной исследовательской, консультационной, аналитической деятельности.

Название степени магистра происходит от латинского *magister* (учитель). Степень магистра следует по научному уровню за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук. Она присуждается лицам, проявившим склонность к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Степень магистра (master's degree) – это ученая степень, которую получают студенты, окончившие второй этап высшего образования (postgraduate или graduate), длительность которого составляет от одного до трех лет.

Специалисту предпочтут магистра при приеме на государственную службу, на педагогическую работу, при поступлении в аспирантуру. Поэтому в последнее время конкурс в магистратуру вырос до 3-4 человек на одно место – лицензия на магистратуру по многим специальностям составляет только 10–20% от общего числа студентов на специальности.

В рамках Болонской декларации осуществляется переход на двухуровневую систему образования: бакалаврат и магистратуру.

4.2. Стандарты высшего образования. Лицензирование и аккредитация в сфере высшего образования

Образовательная деятельность проводится вузами на основе лицензий.

Лицензирование – процедура признания права высшего учебного заведения определенного типа начать образовательную деятельность, связанную с получением высшего образования и квалификации, в соответствии с требованиями государственных стандартов высшего образования.

Обязательным условием выдачи лицензии является наличие необходимой материально-технической, научно-методической, информационной базы, библиотеки, научно-педагогических кадров по нормативам, установленным государственными нормативами. Проводится лицензирование перед началом подготовки специалистов центральным исполнительным органом в сфере образования и науки по заявлению вуза. В результате выдается сертификат сроком до окончания цикла подготовки (не менее чем на три года), в котором указаны название направления или специальности, образовательно-квалификационный уровень и объем подготовки, срок действия лицензии, юридический адрес вуза, его структурные подразделения.

Лицензированные учебные заведения вносятся в Государственный реестр высших учебных заведений.

Аккредитация – процедура признания государственного статуса образовательного учреждения с целью контроля за эффективностью образовательного процесса и защиты прав граждан на получение образования.

Аккредитация включает процедуры признания типа (среднее или высшее профессиональное) и вида (университет, академия, институт, колледж) учебного заведения. Осуществляется аналогично лицензированию с проведением экспертизы и оплачивается этим учреждением. Признание типа учреждения осуществляется по результатам оценки соответствия содержания учебных планов и программ государственным образцам, информационной базы учебного процесса, качества подготовки по результатам итоговых аттестаций. Признание вида осуществляется на основе универсальности образовательного учреждения, наличия условий для профессиональной деятельности по профилю подготовки специалистов, возможности продолжения образования (магистратура, аспирантура, дополнительное образование взрослых), объему научных исследований, научно-методической работы, состава научно-педагогического персонала. По результатам аккредитации выдается сертификат, где значатся: направление или специальность, образовательно-квалификационный уровень подготовки, срок действия сертификата (не более 10 лет), адрес и структурные подразделения (филиалы) вуза.

Уровень аккредитации – уровень способности высшего учебного заведения определенного типа проводить образовательную деятельность, связанную с получением высшего образования и квалификации.

Согласно Закону Украины «О высшем образовании», который устанавливает правовые организационные, финансовые и другие основания функционирования системы высшего образования, существует *четыре уровня аккредитации*:

- I уровень аккредитации – высшее учебное заведение, в котором проводится подготовка специалистов по специальностям образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста;

- II уровень аккредитации – высшее учебное заведение, в котором проводится подготовка специалистов по специальностям образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста и по направлениям образовательно-квалификационного уровня бакалавра;

- III уровень аккредитации – высшее учебное заведение, в котором проводится подготовка специалистов по специальностям образовательно-квалификационного уровня бакалавра и специалиста, а также по отдельным специальностям образовательно-квалификационного уровня магистра;

- IV уровень аккредитации – высшее учебное заведение, в котором проводится подготовка специалистов по специальностям образовательно-квалификационного уровня бакалавра, специалиста и магистра.

Кредитно-модульная система подготовки специалистов базируется на модульном (поэтапном) изучении дисциплины и специальной методике оценки качества усвоения студентами каждого модуля.

Данная система позволяет организовать планомерную, систематичную работу студента, стимулировать познавательную деятельность, повысить долю самообучения и самостоятельности студентов в выработке регламента обучения. Суть такой системы состоит в следующем: изучаемая дисциплина разбивается на модули, каждый из которых состоит из ряда связанных тем. Каждому смысловому модулю соответствует определенная сумма баллов. Усвоение материала оценивается в 100 рейтинговых баллов, включая практические и самостоятельные виды работ. Уровень знаний оценивается суммой баллов, набранных за изучение курса.

Получение образования происходит по двухступенчатой системе: после 4-х лет обучения выдается диплом бакалавра, после 5 лет – диплом специалиста или магистра. Государственная аттестация бакалавров проводится путем государственных экзаменов, а специалистов и магистров с помощью дипломных и магистерских работ, которые представляют собой выпускную квалификационную работу практического и научного содержания.

Существуют две *модели* кредитных систем оценивания:

1) кредитные системы, ориентированные на зачет кредитов с целью обеспечения академической мобильности – ECTS (European Credit Transfer System);

2) кредитные системы, ориентированные на накопление кредитов – USCS (United States Credit System). Данная система максимально отражает возможности студента, путем ранжирования вносит состязание в учебный процесс, повышая его качество.

Систему стандартов высшего образования составляет **государственный стандарт высшего образования**, отраслевые стандарты и стандарты высших учебных заведений. Стандарты высшего образования служат основой оценки качества высшего образования и профессиональной подготовки, а также образовательной деятельности вузов независимо от их типов, уровней аккредитации и форм обучения.

Государственный стандарт высшего образования содержит:

- перечень квалификаций по соответствующим образовательно-квалификационным уровням (названия работ, выполняемые специалистами определенного образовательно-квалификационного уровня на первичных должностях);

- перечень направлений специальностей, по которым осуществляется подготовка в соответствии с определенными образовательно-квалификационным уровнями (отражают обобщенные объекты деятельности или производственные функции и предметы деятельности);

- требования к образовательным уровням (требования сформированности у лица социальных и гражданских качеств с учетом будущей профессиональной деятельности);

- требования к образовательно-квалификационным уровням с учетом общественного разделения труда.

Таким образом, в структуру стандартов включаются:

- перечисление специализаций по специальностям;
- учебные планы (графики учебного процесса, набор, последовательность и период изучения учебных дисциплин);
- программы учебных дисциплин (объем, уровень сформированности умений и знаний, литература);
- образовательно-квалификационные характеристики выпускников;
- средства диагностики качества высшего образования;
- образовательно-профессиональные программы подготовки.

Отраслевые стандарты содержат: образовательно-квалификационные характеристики выпускников вузов (требования к компетентности), образовательно-профессиональные программы (нормативный срок, содержание, объем, уровень профессиональной подготовки).

Стандарты высшего образования учебных заведений содержат: перечень специализаций по специальностям, вариативные части образовательно-квалификационных характеристик выпускников вузов, вариативные части образовательно-профессиональных программ подготовки, вариативные части средств диагностики качества образования, учебные планы, программы учебных дисциплин.

Порядок разработки стандартов высшего образования, внесение изменений к ним и контроль за их исполнением определяется Кабинетом Министров Украины по представлению центрального исполнительного органа в сфере образования и науки.

4.3. Компетентность как ценность высшего образования

Методологическая привлекательность понятия «компетентность» заключается в том, что оно по своей сути довольно подвижное, исторически изменчивое, антиинерционное. Знание и умение, даже определенные творческие возможности впоследствии устаревают, оказываются неадекватными новой исторической ситуации. Такое отставание оказывается, так сказать, родовым пороком образования, присущим ему, непреодолимым в принципе недостатком. А при ускоренном накоплении знаний, изменении технологий и социокультурных условий такое отставание воспроизводит и углубляет перманентный кризис образования. Компетентность же не привязана жестко к определенным образовательным структурам, знаниям или другим ценностям.

Изменяются ситуации, трансформируются культурные образцы (интеллектуальные, технические и другие), меняются сами люди, их запросы и возможности – и при всем этом инвариантным остается требование компетентности.

Сама эта ценность очень устойчива, но это происходит именно благодаря подвижности содержательного и инструментального наполнения компетентности в изменчивом мире.

Компетентностный подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе.

Компетентность – это общая способность и готовность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, освоенные в процессе обучения. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность установить на основании имеющихся знаний определенный *алгоритм действий* по разрешению проблемной ситуации.

С помощью категории «компетентность» фиксируется спонтанно происходящий общественный сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной парадигмы к новой ориентации на вооружение личности *готовностью и способностью* к эффективной жизнедеятельности.

Ключевые компетенции:

♦ *ценностно-смысловая* – ценностные представления студента, его способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;

♦ *общекультурная:*

– *рыночная культура* – предприимчивость, дисциплина и ответственность за качество выполненной работы;

– *правовая культура* – знание законов, их выполнение, уважение к свободам личности и равноправие граждан;

– *организационная культура*, то есть способность к рациональному администрированию и менеджменту;

– *технологическая культура* и эффективное овладение техническими способами производства и конкретное взаимодействие с техносферой;

– *экологическая культура* – владение законами существования природного окружения, бережное отношение к биосфере;

– *культура быта, культура повседневной жизни* – культура во взаимоотношениях с окружающими и культура самого окружения (этические и эстетические факторы деятельности и в целом жизнь личности);

– *демократическая культура* – гражданская активность, уважение к решениям большинства, забота об общественных делах;

– *культура общения* – отзывчивость, толерантность, умение цивилизованно отстаивать свои права;

♦ *учебно-познавательная* компетенция должна базироваться на том, что современный молодой человек должен приобрести фундаментальные личностные качества, которые отвечают новым формам социальной жизни. Прежде всего, его мышление должно быть *креативным*, а не репродуктивным. Творческие способности должны быть правилом, а не исключением;

♦ *информационная*;

♦ *коммуникативная* включает не только знание необходимых языков, способов взаимодействия с людьми и событиями, но и навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе;

♦ *социально-трудова*;

♦ *компетенция трудового самосовершенствования*.

С системной точки зрения, компетентность оказывается такой интегральной характеристикой, которая распадается на определенные компетенции:

√ *политические и социальные* (способность взять на себя ответственность, принимать решения, решать конфликты ненасильственными способами, поддерживать демократические институты);

√ *межкультурные* (восприятие культурных отличий, толерантность);

√ *устные и письменные коммуникации* (знание иностранных языков);

√ *информационные* (применения компьютерных технологий, средств массовой информации, рекламы); способность учиться *непрерывно*.

Все эти компетенции можно определенным образом классифицировать, выделив следующие группы:

1) *социально-личностные*;

2) *экономические и организационно-управленческие*;

3) *общенаучные* (естественные и математические);

4) *общепрофессиональные* (инвариантные к профессиональной деятельности);

5) *специальные* (владение алгоритмами деятельности, связанной с моделированием, проектированием научных исследований).

В зависимости от функциональной направленности субъекта, выделяются также и такие **виды компетентности**:

▪ *функциональная (специальная)*, характеризующаяся профессиональными знаниями и умением их реализовать на достаточно высоком уровне, способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

▪ *интеллектуальная*, то есть способность аналитически мыслить и комплексно подходить к выполнению своих обязанностей; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- *ситуативная*, означающая умение действовать в соответствии с ситуацией;
- *социальная*, предполагающая обладание коммуникативными и интеграционными способностями, умением поддерживать отношения в профессиональном сообществе, социальной ответственностью за результаты своего профессионального труда;
- *индивидуальная*, то есть владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту.

В содержание компетентности включаются следующие три *аспекта*:

1) *проблемно-практический* – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

2) *смысловой* – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте;

3) *ценностный* – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

Подход, основанный на понятии «компетентность», прежде всего подчеркивает практическую, действенную сторону поведения человека. Он включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и др.) свойства, определяется как широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования.

Профессиональные компетенции понимаются специалистами как готовность, включая социальную и психологическую, и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями меняющейся ситуации, инициативно и технологически грамотно решать возникающие задачи.

Важнейшим компонентом личности педагога является ***профессиональная компетентность***, под которой принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений, навыков и опыта, достаточных для осуществления профессиональной деятельности, связанной с принятием решений.

Среди операционных функций педагога можно выделить такие группы профессионально-педагогических умений:

√ гностические – познавательные умения в области приобретения профессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний; получение новой информации, выделение в ней главного, существенного; обобщение и систематизация собственного педагогического опыта и опыта новаторов и рационализаторов;

√ идеологические – социально-значимые умения политико-воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды профессиональных знаний;

√ дидактические – определение конкретных целей обучения; выбор адекватных форм, методов и средств обучения; конструирование

педагогических ситуаций; объяснение учебно-производственного материала; демонстрация технических объектов и приемов работы;

√ организационно-методические – реализация учебно-воспитательного процесса; формирование мотивации учения; организация учебно-профессиональной деятельности учащихся; установление педагогически оправданных взаимоотношений; формирование коллектива; организация самоуправления;

√ коммуникативно-режиссерские – педагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские, а также умения в сфере педагогической режиссуры;

√ прогностические – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие:

- диагностику личности и коллектива учащихся;
- анализ педагогических ситуаций;
- построение альтернативных моделей педагогической деятельности;
- проектирование развития личности и коллектива;
- контроль за процессом и результатом;

√ рефлексивные – способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация;

√ организационно-педагогические – общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности обучающихся;

√ общепрофессиональные – умение читать и выполнять чертежи, строить схемы, технические диаграммы; выполнение расчетно-графических работ, определение экономических показателей производства;

√ конструктивные – интегративные умения разработки технологических процессов и конструирования технических устройств; разработка учебной и технико-технологической документации; выполнение конструкторских работ; составление технологических карт, направляющих тестов;

√ технологические – количественные умения. Анализ производственных ситуаций; планирование; рациональная организация технологического процесса; эксплуатация технологических устройств;

√ производственно-операционные – общетрудовые умения по смежным профессиям;

√ специальные – узкопрофессиональные умения в рамках какой-либо одной отрасли производства.

Во многих определениях компетенций имеется ряд общих положений:

1) компетенции как единство теоретических знаний и практической деятельности на рынках труда;

2) компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования.

Компетентный подход в образовании, в конечном счете, есть приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами. Это возникновение стратегической установки образования на адекватность.

Формирование ключевых компетенций зависит как от содержания программ, так и возможностей, которые даются студентам. Свободный выбор программ, специальных курсов, кредитно-модульная система, увеличившийся объем самостоятельной работы и другие формы, которые предлагаются в ходе Болонского процесса, в целом направлены на усиление ответственности за судьбу своей профессиональной карьеры.

Компетенция – это предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности; совокупность правил (порождения речи), как знание (языка), его структуры.

Компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

К основным **преимуществам компетентного подхода** можно отнести следующие:

√ в условиях «стабильной нестабильности», характеризующей рынок труда, социально-экономическую систему в целом, первостепенное значение приобретает вопрос о том, что должно быть объектом стандартизации в образовании и каков оптимальный объем его инвариантных компонентов. Инвариантными должны быть те компоненты образования, которые будут полезны выпускникам вуза в ходе практического освоения новых видов профессиональной деятельности – новые профессиональные качества будущих специалистов – базовые умения, адекватные взаимозависимому и быстро меняющемуся миру;

√ переход от закладываемых в действующие стандарты затратных критериев (например, число «отсидживаемых» студентом академических часов, отведенных учебным планом) к качественно иным показателям – критериям, позволяющим определять возможности студента совершать адекватные действия в ситуациях, имитирующих его будущую профессиональную деятельность;

√ высокие нравственные качества по отношению к людям, обществу и к природе воспитываются у студентов и одновременно диагностируются у них в процессе получения высшего образования.

Алекс Инкелес, описывая синдром «*современной индивидуальности*», выделил следующие характеристики:

√ заинтересованность общественными делами;
√ открытость по отношению к новому опыту;
√ вера в силу разума и успехи науки, то есть рационалистическая ориентация;

√ предвосхищение и планирование будущих начинаний, способность отказаться от выгоды и удовольствия текущего момента ради будущих выгод;

√ высокие требования образовательного, культурного, профессионального уровня, стремление к самосовершенствованию и самореализации посредством успеха;

√ независимость от традиционных авторитетов, антидогматическая и скептическая установка.

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего требованиям сегодняшнего дня, наделенного качествами, знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы быть конкурентоспособным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы обучения. Для достижения максимально возможного результата образования необходимо полное соответствие мотива (цели обучаемого) основной цели педагогической системы: организованного, преднамеренного и целенаправленного влияния на формирование личности с заданными качествами.

Для обозначения полученного объема знаний, умений и навыков, которые получает студент в вузе и вне его благодаря социальной работе в учебном заведении, польский профессор Петер Штомпка ввел интегральное понятие **«цивилизационная компетентность»**. Называя компетентности «культурами», он выделяет следующие виды культур:

– *рыночную культуру* (предприимчивость, дисциплину и ответственность);

– *правовую* (знание и выполнение законов, уважение свободы личности и равенства граждан в их правах);

– *демократическую культуру* (гражданская активность, уважение решений большинства, забота об общественных делах, культура общения, доброжелательность, толерантность);

– *организационную культуру* (способность рационального администрирования и менеджмента);

– *технологическую культуру* (эффективное овладение техническими средствами и корректное взаимодействие с техносферой);

– *экологическую культуру* (знание законов существования природного окружения, бережное отношение к биосфере);

– *культуру быта* (культура взаимоотношений с окружающими, этические и эстетические факторы деятельности и повседневной жизни).

Сделана попытка определить комплекс компетенций, общих для всех степеней. Сначала было выделено 85 наиболее значимых знаний и умений. На основе опыта более 100 университетов из 16 стран-участниц Болонского процесса были отобраны 30 общих компетенций из трех категорий: инструментальные, межличностные и системные. Они классифицированы с точки зрения значения навыков для профессии и уровня овладения после окончания программы.

♦ *Инструментальные* – когнитивные способности (способность понимать и использовать идеи и мнения, методологические способности, способности понимать и управлять окружающим, организовывать рабочее время,

выстраивать стратегию обучения, принимать решения и решать проблемы); технологические умения (умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способность информационного управления); лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Конкретизированный набор включает:

- способность к анализу и синтезу;
- умение организовывать и планировать;
- базовые общие знания;
- базовые знания по профессии;
- коммуникативные навыки по родному языку;
- элементарные компьютерные навыки;
- навыки оперирования информацией (способность получать и анализировать информацию из разных источников);
- способность решать проблемы;
- способность принимать решения.

♦ *Межличностные* – индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и формировать отношения, с критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, брать социальные и этические обязательства. Комплекс межличностных навыков включает:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- межличностные навыки;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность сотрудничать с экспертами в других предметных областях;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные отличия;
- способность работать в международном контексте;
- восприятие этических ценностей.

♦ *Системные* – объединение понимания, отношения и знания, которые позволяют воспринимать соотношения частей целого и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью усовершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют усвоения инструментальных и базовых как основы. Они охватывают:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские знания;
- способность к обучению;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность генерирования новых идей (творчества);
- способность к лидерству;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность к разработке проектов и управлению ими;

- способность к инициативе и предпринимательству;
- способность работать автономно;
- ответственность за качество;
- стремление к успеху.

Отдельно следует рассматривать специальные компетенции. Наибольшую сложность составляли задания по определению специальных компетенций по уровням. Установлен уровень значимости специальных компетенций для первого и второго циклов.

К *первой ступени* были отнесены такие общие для разных предметных областей компетенции:

- 1) способность демонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- 2) способность логически и последовательно излагать усвоенные знания;
- 3) способность вникать в контекст (четкого осмысления) новой информации и давать ее объяснение;
- 4) умение демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между ее разделами;
- 5) способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- 6) способность правильно использовать методы и технику дисциплины;
- 7) способность оценивать качество исследования в определенной предметной области;
- 8) способность понимать результаты наблюдений и экспериментальных способов проверки научных теорий.

Выпускники второго уровня должны:

- 1) овладеть предметной областью на более высоком уровне, то есть владеть новыми методами и техникой (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации;
- 2) критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;
- 3) оперировать методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на более высоком научном уровне;
- 4) быть способным сделать оригинальный вклад в дисциплину соответственно канонам определенной предметной области, например, в рамках квалификационной работы;
- 5) продемонстрировать оригинальность и творческий подход;
- 6) овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

4.4. Последипломное образование

Целью повышения квалификации является рост профессионализма, который может быть достигнут в процессе решения следующих задач:

- мотивирование саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры;

– повышение компетентности: социальной, экономической, правовой, специальной, экологической и др.;

– развитие психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения;

– формирование социальной, профессиональной и персональной компетенции;

– обеспечение условий саморазвития, самообразования и самоосуществления личности.

Основные **функции повышения квалификации** сводятся к следующим:

- *диагностическая* – предусматривает определение склонностей и способностей, выявление уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей с целью обеспечения эффективности повышения квалификации;

- *компенсаторная* – связана с ликвидацией пробелов в образовании, обусловленных недополучением знаний, с устареванием ранее приобретенных знаний, с необходимостью более глубокого овладения предметно-профессиональными и педагогическими знаниями и умениями;

- *адаптационная* – развитие информационной культуры, обучение самообразованию, основам педагогического менеджмента и умениям проектирования универсальных педагогических технологий с целью ориентации в деятельности при смене статуса учебного заведения, профиля подготовки, должности, места работы;

- *познавательная* – обеспечивает удовлетворение информационных, профессиональных и интеллектуальных потребностей личности.

Система повышения квалификации функционирует в двух *направлениях*:

- 1) повышение квалификации работников и профессиональная переподготовка;

- 2) досуговые формы образования (повышение культурного уровня, расширение научных знаний и общего кругозора).

Результатом повышения квалификации является рост профессионализма, уменьшение сопротивления инновациям, актуализация профессионально-психологического потенциала, формирование профессиональной рефлексии, профессиональное воспитание специалистов. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение специалиста, так как профессионализм обеспечивает социальную защищенность и повышает конкурентоспособность.

Последипломное образование – специализированное усовершенствование образования и профессиональной подготовки путем углубления, расширения и обновления профессиональных знаний, умений, навыков или получение другой специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта.

Последипломное образование создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста, удовлетворения требований хозяйственной системы в квалификационных кадрах и включает:

- *переподготовку* – получение иной специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта;
- *специализацию* – приобретение лицом способностей выполнять отдельные задачи и обязанности, которые имеют особенности в рамках специальности;
- *расширение профиля (повышение квалификации)* – приобретение лицом способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности (ориентировано на рынок образовательных услуг и увеличение требований к качеству повышения квалификации специалистов в связи с необходимостью решать задачи переходного общества в условиях конкурентной среды и растущего распространения образовательных услуг);
- *стажировка* – приобретение лицом опыта выполнения задач и обязанностей определенной специальности.

Лицо, получившее последипломное образование и успешно прошедшее государственную аттестацию получает соответствующий документ, утвержденный центральным органом исполнительной власти в сфере образования.

Последипломное образование осуществляется высшими учебными заведениями последипломного образования либо структурными подразделениями вузов соответствующего уровня аккредитации на основе заключенных договоров. Сформированная система в Украине характеризуется четкостью организационной структуры, упорядоченностью совокупности учебных и методических заведений, усовершенствованием научно-теоретической подготовки.

Основными направлениями последипломного образования являются: повышение квалификации педработников, введение инновационных педагогических технологий, разработка требований к профессиональным уровням управленческих кадров, проведение фундаментальных, поисковых и прикладных исследований. Система последипломного образования базируется на принципах научности, гуманизации, модульности, непрерывности, индивидуализации, связи с рыночными преобразованиями, соответствия государственным стандартам.

В современных условиях реформирования образования в Украине модернизируется и последипломное образование. Реформированию подлежат в частности: нормативно-правовая база, социальные гарантии работников последипломного образования, статус учреждений последипломного образования, методические рекомендации к учебному процессу.

Семинар № 4. Современная высшая школа: цели, ценности, стандарты

План

1. Образовательные уровни высшего образования.
2. Стандарт высшего образования.
3. Лицензирование и аккредитация в сфере высшего образования.
4. Компетентность как ценность высшего образования.
5. Последипломное образование.

Темы рефератов

1. Трансформация организационных форм работы в вузе в условиях глобализации образовательного пространства.
2. Компетентностный подход – важнейший ориентир развития образования.
3. Петер Штомпка о «цивилизационной компетентности» и возможности ее формирования в условиях глобализации.
4. Идея Инкелеса о «синдроме современной индивидуальности» как методологическая основа развития личности в условиях трансформирующегося общества.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «образовательный уровень высшей школы»? Какие существуют образовательные уровни высшей школы?
2. В чем принципиальное отличие профессиональной подготовки магистра от бакалавра?
3. Что такое «государственный стандарт высшего образования»? Что включается в структуру государственного стандарта высшего образования?
4. Что такое «компетентность»? Дайте характеристику ключевых компетенций специалиста.
5. В чем суть ситуативной компетентности? Какие пути ее формирования в вузе?
6. Какие качества специалиста П. Штомпка называет «цивилизационной компетентностью»? Согласны ли Вы с ним? Обоснуйте свой ответ.
7. Назовите основные функции повышения квалификации. Раскройте их суть.
8. Какая из форм последипломного образования в наибольшей степени ориентирована на рынок образовательных услуг и увеличение требований к качеству повышения квалификации специалистов в связи с необходимостью решать задачи переходного общества в условиях конкурентной среды и растущего распространения образовательных услуг? Обоснуйте свой ответ.
9. Перечислите умения, которые позволяют говорить о сформированности инструментальных, межличностных и системных

компетенций специалиста. Какими средствами их возможно формировать в вузе?

Проблемные задания

1. Что такое образовательно-квалификационный уровень высшего образования? Назовите эти уровни. Покажите, в чем отличие по критериям степени сформированности знаний, умений и навыков у бакалавра и магистра. Какие компетенции необходимо сформировать у магистра, чтобы он мог выполнять задачи инновационного характера?

2. Каким образом с помощью категории «компетентность» фиксируется спонтанно происходящий общественный сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности? Что такое компетентность? Назовите ключевые компетенции, которые формируются в высшей школе. Приведите примеры.

3. Каким образом последипломное образование создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста? Назовите формы последипломного образования. Раскройте их возможности и особенности.

4. Продолжите перечень основных направлений деятельности высшего учебного заведения:

а) подготовка специалистов разных образовательно-квалификационных уровней;

б) специализация, повышение квалификации, переподготовка кадров;

в)...

5. Продолжите перечень ключевых компетенций специалиста:

а) учебно-познавательная;

б) информационная;

в)...

6. Почему перед современной высшей школой ставится задача перехода от квалификации к компетентности как целевой установке образования? Как на это влияет процесс трансформации науки и техники, формирование информационного общества?

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте кроссворд на тему «Высшее учебное заведение: цели и функции» (30 терминов).

2. Подготовьте эссе на тему «Ключевые компетенции специалиста». Отметьте, какие компетенции, по Вашему мнению, Вам еще необходимо формировать? Какие Вы видите пути повышения квалификации?

3. Подготовьтесь к дискуссии «Целесообразность компетентностного подхода в подготовке специалистов». Ключевые проблемы для обсуждения: создание сравнительной системы степеней требует изменения всей парадигмы

высшего образования, в частности, изменения методов обучения, оценивания, методов обеспечения качества; изменения в подходах к обучению касаются, прежде всего, смещения акцентов с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучении, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценивания; ключевые компетенции современного специалиста позволяют быть конкурентоспособным, повысить социальную мобильность.

4. Подготовьтесь к деловой педагогической игре «Формирование компетентного специалиста в рамках вуза». Подготовьте кейсовые пакеты по каждой группе компетенций (инструментальных, межличностных, системных), продумайте возможность презентации одной из групп компетенций в рамках творческого коллектива.

Тема 5. Педагогические инновации как фактор повышения качества образования

5.1. Качество образовательной деятельности

В условиях формирования информационного общества, в ходе глобальных социальных трансформаций в начале XXI века четко определились основные приоритеты в сфере стратегических целей:

√ увеличение финансовых, материальных и интеллектуальных вложений в систему образования;

√ задача социального преобразования и гуманизации сферы просвещения и образования;

√ обеспечение быстрого роста численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники.

Соответственно, в сфере структурной перестройки системы высшего образования основные направления изменений можно определить следующим образом:

- значительное повышение потенциала системы высшего образования с применением новых технологий;

- перестройка системы высшего профессионального образования на основе включения в международное разделение труда с использованием новейших технологий;

- универсализация и диверсификация высшего профессионального образования.

Особый акцент при этом ставится на повышение качества высшего образования, то есть на формирование такой совокупности качеств личности с высшим образованием, которая отражает ее профессиональную компетентность, ценностную ориентацию, социальную направленность. Именно

благодаря этой совокупности качеств у специалиста появляется способность удовлетворять как собственные материальные и духовные потребности, так и потребности общества.

Проблема качества образования связана с переходом высшей школы от квалификации к компетенции, с исследованием уровней профессиональной деятельности и созданием условий для формирования необходимых специалисту умений и навыков.

Уровни профессиональной деятельности:

√ *стереотипный* (уровень использования) – умение использовать налаженную систему во время выполнения конкретных задач деятельности, а также знание о предназначении объекта и его основных характеристиках, свойствах;

√ *операторский* – умение готовить (налаживать) систему и управлять ею во время выполнения конкретных задач деятельности и знания принципа (основных особенностей) построения и принципа действия системы на структурно-функциональном уровне;

√ *эксплуатационный* – умение во время выполнения конкретных задач деятельности тестировать и анализировать работу системы с целью выявления и устранения неполадок и знания методов анализа функционирования системы и методов поиска и устранения повреждений;

√ *технологический* – умение во время выполнения конкретных задач деятельности осуществлять разработку систем, отвечающих заданным характеристикам, а также знание методов синтеза и технологий разработки систем и способов их моделирования;

√ *исследовательский* – умение проводить исследования систем с целью проверки их соответствия заданным свойствам, умение выбирать из множества систему, которая позволяет наиболее эффективно решать задачи деятельности, знание методики исследования систем и методов оценки эффективности их использования.

Управление качеством высшего образования предполагает:

√ учет достижений научно-технического прогресса и международных стандартов;

√ ориентация на потребителя, т. к. жесткая конкуренция на рынке труда требует мобильности и динамичности системы управления качеством;

√ постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов наблюдений за изменениями внешней среды;

√ ориентация на потребителя;

√ учет ситуации на рынке образовательных услуг;

√ учет ситуации на рынке труда;

√ лидерство руководителя;

√ вовлечение профессорско-преподавательского состава и сотрудников;

√ обоснованное принятие управленческих решений;

√ постоянное улучшение деятельности учебного учреждения.

Показатели качества образования:

- качество преподавательского состава;
- состояние материально-технической базы учебного заведения;
- мотивация преподавательского состава;
- качество учебных программ;
- качество студентов;
- качество инфраструктуры;
- качество знаний;
- инновационная активность руководства;
- внедрение процессных инноваций;
- востребованность выпускников;
- конкурентоспособность выпускников на рынке труда;
- достижения выпускников.

Среди основных *составляющих качества высшего образования* обычно выделяют следующие:

- √ качество профессорско-преподавательского состава;
- √ качество учебных программ, применяемых методик;
- √ качество инфраструктуры, материально-технической базы;
- √ качество студентов, их конкурентоспособность на рынке труда.

Качество преподавателя определяется следующими характеристиками:

- уровень компетентности – знания и опыт в определенной области науки и практики;
- потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью;
- наблюдательность – способность подмечать существенные, характерные особенности учеников;
- способность устанавливать контакты с внешней и внутренней средой;
- известность;
- научно-исследовательская активность;
- наличие научной школы.

Качество студента включает следующие характеристики:

- знания, полученные ранее по профильным для обучающегося учебным дисциплинам;
- знание компьютера;
- владение иностранным языком;
- желание учиться;
- интеллект;
- духовность;
- одаренность;
- память;
- дисциплинированность;
- настойчивость;
- работоспособность;

- наблюдательность;
- планирование карьеры.

Качество образования – понятие многомерное. Оно определяется степенью удовлетворенности потребителей выполнением их требований. *Качество образования* – это востребованность полученных знаний в конкретных условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения уровня жизни. Для понимания специфики качества в образовательной сфере важное значение имеет *процессный подход*, который означает непрерывность управления, последовательность и взаимосвязь отдельных образовательных процессов в рамках их системы, а также их комбинацию и взаимодействие. Стержневой задачей при этом является ориентация на современные информационные технологии, использование достижений теории и практики менеджмента в управлении качеством.

Для профессионального образования важна ориентация выпускника на выполнение следующих *производственных функций*:

- проектно-конструкторская;
- организационная;
- планирования;
- управленческая;
- исполнительская (технологическая, операторская);
- техническая.

Для выполнения этих функций выпускник высшего учебного заведения должен получить соответствующую *квалификацию*, то есть способность сотрудника выполнять конкретные задачи и обязанности в рамках определенного вида деятельности.

Выделяются два основных параметра квалификации:

- 1) уровень профессиональной деятельности, который определяется сложностью и объемом заданий и обязанностей работника;
- 2) образовательно-квалификационный уровень, который должен отвечать уровню профессиональной деятельности.

Необходимый объем и уровень знаний, а также опыт определенного вида деятельности обозначается термином *«компетентность»*, формирование которой является приоритетной задачей высшей школы.

Систему профессионально обусловленных компонентов личности специалиста можно представить следующим образом:

I. Профессиональная направленность основывается на склонностях, интересах, мотивах, ожиданиях студента и позволяет развивать его социально-профессиональные способности: готовность к кооперации, направленность на достижения, успех и профессиональный рост, социальную ответственность и др.

II. Профессиональная компетентность базируется на знаниях, умениях и навыках, полученных в ходе образования и воспитания. Она включает в себя социально-правовую и экономическую компетентность, а также специальную и персональную, то есть выходящую за рамки одной профессии.

III. К профессионально важным качествам специалиста относятся внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль и самостоятельность. В учебно-воспитательном процессе на их основе формируются профессиональная самостоятельность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль и др.

IV. Такие профессионально значимые психо-физиологические свойства, как энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительная координация, реактивность и др. позволяют развивать обобщенные профессиональные способности: координация действий, быстрота реакции, глазомер, ручная сноровка, выносливость, стрессоустойчивость и т. п.

5.2. Сущность и критерии педагогических инноваций

Решение проблем освоения, расширения и внедрения инноваций в системе образования является предметом *педагогической инноватики* как нового междисциплинарного научного направления, изучающего актуально значимые и системно организующие инновационные процессы, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на ее развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства.

В педагогической науке возникло принципиально новое и важное направление – теория новаций и инновационных процессов.

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. **Инновации в образовании** – процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приёмов и средств обучения. Один из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения.

Педагогические инновации – это нововведения в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. п. (экстенсивный путь развития).

Анализ процессов обновления образовательного пространства свидетельствует о трех основных *подходах* к их осуществлению.

1. На *макроуровне* происходит парадигмальное обновление всей системы образования вообще. То есть как системы, основными компонентами которой являются дошкольное, общее среднее, внешкольное, профессиональное, высшее и последипломное образование.

В зависимости от характера образовательной политики государства, от уровня развития культуры, системы общечеловеческих ценностей и т. п. сформировались различные модели образования, которые четко отражали сущность парадигм в соответствии с предложенной реализацией:

- *традиционная* модель образования предлагает реализацию «знаниевой» парадигмы;
- *рационалистическая* модель образования – «технократической» парадигмы;
- *феноменологическая* модель образования – «гуманистической» и «человекоориентированной» парадигмы;
- *государственно-ведомственная* модель – «социетарной» парадигмы.

2. На *мезоуровне* – обновление образовательного процесса каждого составного компонента системы, который отражает его характерные особенности. Компонентное обновление системы образования осуществляется за счет обновления таких направлений: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

3. На *микроуровне* – обновление отдельных элементов (целевого, содержательного, процессуального, оценочного и т. д.) педагогического процесса, то есть целей, содержания, методов и технологий, форм организации и управления, стилей педагогической деятельности.

Путь внедрения педагогической инновации достаточно сложный и продолжительный. Сначала формулируется философия инновации, которая потом конкретизируется в основных категориях (элементах) учебного процесса:

√ *целевая* составляющая влияет на структуру и содержание учебного плана и программы как отдельной дисциплины, так и всего комплекса учебных дисциплин;

√ *содержательная* составляющая влияет на содержание и структуру как отдельных учебных дисциплин, так и на образование в целом;

√ *процессуальная* составляющая влияет как на структуру учебно-познавательной деятельности студентов, так и на структуру профессиональной деятельности педагога;

√ *технологическая* составляющая влияет как на структуру и содержание методических пособий, так и на всю методическую работу;

√ *оценочная* составляющая влияет на систему дидактических средств.

Инновации конкретизируются как в каждом отдельном компоненте учебно-воспитательного процесса (целевом, содержательном, процессуальном, технологическом, оценочном), так и в целостной конструкции этого процесса. Целостная конструкция инновационной системы имеет свой системообразующий фактор. Например:

- *исследовательская* система – базируется на принципе индивидуализации обучения, самостоятельной исследовательской работы;

- проектная система (метод проектов) – формирование компетенций, приобретение знаний и навыков в процессе планирования и выполнения практических заданий, подготовки кейсов и т. п.;

- интегрированная (комплексная) система – обучение по темам-комплексам, освоение смежных курсов; обучение в условиях сотрудничества базируется на совместной деятельности, взаимопонимании и гуманизме, единстве интересов и увлечений;

- вальдорфская система – обучение на антропософских основаниях, понимание развитие человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;

- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;

- в систему контроля и оценки уровня образования;

- в систему финансирования;

- в учебно-методическое обеспечение;

- в систему воспитательной работы;

- в учебный план и учебные программы;

- в деятельность преподавателя и студента.

В связи с этим все инновации в сфере образования можно классифицировать следующим образом:

1. *Внутрипредметные инновации:* инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания.

2. *Общеметодические инновации:* внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области.

3. *Административные инновации:* решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности.

4. *Идеологические инновации:* первооснова всех остальных инноваций, вызваны обновлением сознания, веяниями времени.

Педагогическими инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства, методы, формы, технологии, содержательные программы и т. п.

Педагогические инновации можно классифицировать следующим образом:

- 1) *по видам деятельности:*

- педагогические, обеспечивающие педагогический процесс;

- управленческие, обеспечивающие инновационное управление образовательными учреждениями;

- 2) *по срокам действия:*

- кратковременные;

- долговременные;

3) *по характеру изменений:*

- радикальные, основанные на принципиально новых идеях и подходах;
- комбинированные, основанные на новом сочетании известных элементов;
- модифицированные, основанные на совершенствовании и дополнении существующих образцов и форм;

4) *по масштабам изменений:*

- локальные, то есть независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов;
- модульные – взаимосвязанные группы нескольких локальных инноваций;
- системные – полная реконструкция системы как целого;

5) *по масштабу использования:*

- единовременные (осуществляются один раз);
- диффузные (повторяющиеся);

6) *по источникам возникновения:*

- внешние (за пределами образовательной системы);
- внутренние (внутри образовательной системы);

7) *по методам осуществления:*

- авторитарные;
- либеральные;
- административные;
- инициативные.

Реформы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

Инновационные преобразования в педагогике могут проводиться по следующим направлениям:

- √ разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- √ совершенствование управления образовательными учреждениями и системой образования в целом;
- √ обновление содержания образования;
- √ формирование компетенций специалистов в ответ на вызовы современности;
- √ проектирование новых моделей образовательного процесса;
- √ разработка новых технологий обучения и воспитания;
- √ улучшение подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации;
- √ разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- √ мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- √ разработка учебников и учебных пособий нового поколения и др.

Педагогические инновации осуществляются по определенному алгоритму. Можно выделить такие *этапы разработки и реализации педагогических нововведений*:

1. Выявление потребности в нововведениях – разработка критериев и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию.

2. Определение необходимости реформирования – всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы, подготовка специального инструментария.

3. Поиск образцов педагогических решений опережающего характера, которые можно использовать для моделирования нововведений.

4. Анализ научных разработок, содержащих творческое решение актуальных педагогических проблем.

5. Проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей.

6. Постановка задач, закрепление ответственных, поиск средств решения, установление форм контроля.

7. Расчет практической значимости и эффективности.

8. Построение алгоритма внедрения новшеств в практику – поиск участков для обновления или замены, моделирование нововведения, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых корректив, итоговый контроль.

9. Переосмысление и обновление профессионального словаря, то есть внедрение в профессиональную лексику новых понятий.

10. Защита педагогической инновации от псевдоинноваций, поскольку лжеинновациями могут быть формальная смена вывесок образовательных учреждений, преподнесение подновленного старого как принципиально нового, копирование творческого метода педагога-новатора без его творческой переработки.

Барьерами для инновационных процессов в сфере образовательных услуг могут выступать такие явления:

– консерватизм определенной части педагогов (особую опасность имеет консерватизм администрации и органов управления);

– завышенные самооценки, следование принципу «У нас и так все хорошо»;

– отсутствие креативных сотрудников, творческих педагогов, экспериментаторов;

– дефицит финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций;

– неблагоприятная социально-психологическая атмосфера (зависть сотрудников, осуждение инициативы, злословие и т. п.).

Среди *проблем внедрения* инновационных технологий выделяются следующие:

▪ ригидность мышления;

- неподготовленность к инновационной деятельности педагогических кадров, недостаток педагогических знаний и опыта;
- необходимость формирования психологических качеств педагогов;
- слабая и практически отсутствующая технически-информационная база;
- невозможность прохождения специализированных курсов повышения квалификации в связи с недостаточным финансированием.

Возможные *пути решения проблем внедрения инноваций*:

√ Обобщение и распространение опыта педагогов, которые активно внедряют в практику инновации.

√ Доступность и возможность выхода в информационную сеть для каждого педагога учебного учреждения.

√ Компьютеризация учреждений дополнительного образования.

√ Формирование государственной поддержки и позитивного отношения населения к инновационным процессам в образовании.

Инновационным принято считать такое образовательное учреждение, в котором ведущими характеристиками являются следующие:

– педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении;

– учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосохранности;

– улучшенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются за счет использования не раскрытых и не задействованных ранее возможностей системы;

– организация учебно-воспитательного процесса не ведет к перегрузкам учащихся и педагогов;

– продуктивность учебно-воспитательного процесса не является только прямым следствием внедрения дорогостоящих средств и медиа-систем.

Именно эти критерии позволяют реально определить степень инновационности любого образовательного учреждения.

Сравнительные характеристики традиционного и инновационного образовательных учреждений выглядят следующим образом:

1) *по цели*:

для традиционного – передача знаний, умений и попутное воспитание, освоение социального опыта;

для инновационного – содействие самореализации и самоутверждению личности;

2) *по ориентации*:

для традиционного – на потребности общества и производства;

для инновационного – на потребности и возможности личности;

3) *по принципам*:

для традиционного – идеологически трансформированы;

для инновационного – научные объективные;

4) *по содержанию образования:*

для традиционного – разрозненные предметы со слабо выраженными межпредметными связями;

для инновационного – гуманизированные и личностно-ориентированные культурные ценности;

5) *по ведущим методам и формам:*

для традиционного – информационно-репродуктивные;

для инновационного – творческие, активные, индивидуально-дифференцированные;

6) *по отношениям обучаемых и обучающихся:*

для традиционного – субъект-объектные;

для инновационного – субъект-субъектные;

7) *по роли преподавателя:*

для традиционного – источник и контроль знаний, наставник, «гуру»;

для инновационного – консультант, помощник, руководитель проекта;

8) *по основным результатам:*

для традиционного – уровень обученности и социализированности;

для инновационного – уровень компетентности, личностного и профессионального развития, самоактуализации и самореализации.

Инновационные знания содержат в себе такие познавательные компоненты, как:

- *полезность* (умение оценить применение знания; это не просто субъективная значимость, но и признание культурных традиций и социальных установок);

- *диспозиционность* (соотношение знания с окружающим миром, с предметными сторонами деятельности; в то же время это герменевтично субъективный синтез, ведь студент осмысливает себя через свои знания);

- *инструментальность* (способность использовать знание в конкретных ситуациях и самостоятельно получать знание).

Наиболее активные методы, интенсифицирующие образовательный процесс, обозначаются термином **«спонтанные инновации»**. Они позволяют педагогу-инноватору достигнуть творческой обстановки при подготовке и в ходе проведения занятий, эффективно решать проблему целеполаганий обучения и воспитания. Очень значимым результатом применения спонтанных инноваций является создание условия и предпосылок формирования инновационного мышления у обучаемого, качественного познания теоретического материала и овладения креативностью в развитии практических навыков.

Факторами творческого саморазвития педагога-новатора могут выступать следующие:

I. *Психологические* – стремление к профессиональному росту, творческая инициатива, профессиональная компетентность, способность к самоанализу, интерес к педагогическим инновациям, высокий творческий потенциал,

способность к видению и решению психологических проблем, способность к самоорганизации и самоуправлению, интеллектуальность, высокий уровень общей культуры, осознание своих достоинств и недостатков.

II. *Профессионально-педагогические* – стремление к высоким результатам своего труда, творческий потенциал, интерес к новым идеям в области педагогики и психологии, способность к сотворчеству со студентами и коллегами, интерес к новым технологиям обучения и воспитания, умение перенимать и перерабатывать опыт других, педагогическое мастерство, склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой.

III. *Организационно-педагогические* – стремление и возможность повышения квалификации, хорошая организация научно-исследовательской работы в образовательном учреждении.

Педагогические инновации могут быть довольно успешными при использовании различных приемов, а именно:

- экспертная группа;
- педагогическая разминка;
- оператор работы с магнитофоном;
- диалог;
- спор рядов;
- подготовка и прослушивание обзоров литературы по теме научных работ;
- генезис проблемы;
- анализ конспектов;
- «программированное обучение»;
- «музыкальное поощрение».

Среди важных средств обучения выделяются *нестандартные занятия*, так как они формируют у студентов устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, оказывают эмоциональное воздействие на учащихся, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания.

В учебно-воспитательном процессе активно используются также формы, которые позволяют вызывать повышенный интерес, удивление и радость. **Фасцинация** (от лат. *fascino* – зачаровывать, околдовывать) – способность демонстрационного коммуникативного сигнала приковывать внимание, вызывать восхищение, восторг, симпатию, очарование, шок, испуг, экстаз. При этом отключается какое-либо логико-вербальное объяснение, интеллектуальное аргументирование и тем более критика.

Для этого используются следующие *приемы*:

- полное (откровенная ложь) или частичное (подтасовка фактов, подмена понятий) искажение информации;
- утаивание информации от полного умолчания о каких-либо фактах и значимых событиях и до частичного их освещения, иногда это делается для создания имиджа активиста, отличника;

- особая компоновка сведений так, чтобы следовал однозначный и нужный для педагога вывод;
- выбор конкретного момента подачи информации;
- предъявление материала в «сыром», несистематизированном виде или мелкими порциями, где трудно проследить связь;
- воздействие на психологические механизмы, которые «запускают» типичное поведение какого-то студента («ябеда», «выскачка» и т. д.)

Существуют *фасцинационные знаки, полезные для учебного процесса*:

- улыбка;
- различные символы: значки, медали на лацкане пиджака или блузе;
- сложные и красивые наглядные пособия;
- быстрая и энергичная подача учебного материала;
- речевая экспрессия;
- шутки, притчи, анекдоты, неожиданные сравнения, проявление артистических способностей.

5.3. Организующий характер педагогической деятельности в высшей школе

Учебный процесс в высшей школе имеет следующие *особенности*:

- В высшей школе изучают не основы наук, а саму науку развития, что стимулирует развитие самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателя.
- В деятельности преподавателя высшей школы наблюдается единство науки и преподавания: он обучает студентов и одновременно является активным исследователем своей отрасли знаний.
- В высшей школе большое значение имеет профессионализация, связанная с будущей специальностью, во время преподавания почти всех наук.

Исходя из названных особенностей, на первый план могут выдвигаться разные *принципы*:

- обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов;
- профессиональной направленности;
- проблемности;
- эмоциональности и мажорности всего процесса обучения;
- учета возрастных, социально-этнических и индивидуальных особенностей студентов.

В условиях трансформации общества и реформирования образования особую группу составляют принципы, которые синтезируют большинство педагогических подходов, а именно:

- √ ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- √ обеспеченности непрерывности образования;

√ информатизации, технической и технологической обеспеченности образовательного процесса;

√ соответствия содержания высшего образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

√ оптимального соотношения общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в высшем учебном заведении;

√ рационального использования современных методов и средств обучения на разных этапах подготовки специалистов;

√ соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, выдвигаемым конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Преподавательская деятельность в высшей школе имеет, прежде всего, *организующий характер*, что проявляется в том, что педагог,

во-первых, организует осмысливание учебной информации;

во-вторых, организует обобщение знаний;

в-третьих, организует закрепление учебного материала путем повторения, разъяснения затрудняющих моментов, контроля;

в-четвертых, именно преподаватель обеспечивает применение знаний путем постановки практических задач, организации выполнения упражнений, трудовых заданий и пр.

Все это позволяет студенту: во-первых, применять различные способы осмысливания и углублять понимание учебного материала; во-вторых, обобщать усвоенный материал; в-третьих, закреплять изученное путем повторения нового материала, использования разных приемов запоминания; в-четвертых, применять изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых заданий, анализа жизненных ситуаций и пр.

Основная задача современной высшей школы – создать условия для развития творческих способностей, развивать у студентов стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, полнее реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов поощрять их индивидуальные склонности и дарования.

Важнейшими задачами учебного процесса являются следующие:

- обучение мышлению;
- повышение учебной мотивации;
- воспитание личности;
- психологизация данного процесса;
- устранение нерациональных затрат и потерь времени.

При этом обучение должно опережать развитие. Усвоение определенного объема знаний – средство раскрытия личностного, интеллектуального и творческого потенциала студента.

Суть **объяснительно-иллюстративного обучения** состоит в том, что преподаватель информирует студентов о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности, при этом он объясняет наиболее важные моменты. Студент воспроизводит учебную информацию, усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала.

Достаточно эффективным является **программированное обучение**, которое имеет как *достоинства* (деление материала на возможно малые части; немедленная оценка ответа; индивидуализация темпа обучения), так и *недостатки* (ответ учащегося является очень легким; мелкие шаги обучения не позволяют видеть общие цели).

В процессе учебной деятельности развиваются способности студентов, формируются необходимые навыки, вырабатываются мировоззренческие установки.

Свою специфическую роль выполняет преподавание **гуманитарного знания**: оно не приобретается, а вырабатывается в процессе осмысления информации, которую студенты получают и перерабатывают. При этом уровень усвоенности должен иметь не количественные, а качественные критерии. Гуманитарное знание предполагает творческую направленность, поэтому его не назовешь точным.

В процессе преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе выработано несколько **моделей**, каждая из которых имеет определенные цели обучения:

√ *традиционалистская* модель, основанная на консервативной (в хорошем смысле слова) роли высшей школы, цель которой – передать молодому поколению квинтэссенцию культурного наследия человеческой цивилизации: знания, умения, навыки, идеалы, ценности, способы производственной деятельности;

√ *рационалистическая* парадигма, которая в центр ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения различных знаний учащимися, способы умственных действий. Цель такого обучения – сформировать у учащихся адаптивный поведенческий репертуар, соответствующий нормам и стандартам культуры;

√ *гуманистическая* парадигма, ориентированная на развитие и окультуривание внешнего мира учащегося, на межличностное общение, диалог, на помощь ему в личностном росте. Здесь студент выступает как субъект жизни, имеющий и реализующий потребность в саморазвитии.

В ходе решения задач гуманизации и гуманитаризации высшей школы все в большей степени используются инновационные педагогические технологии, целевой установкой которых является развитие самостоятельности и креативности студентов.

5.4. Принципы личностно ориентированной педагогики

Характерной чертой всех инновационных систем является *личностно ориентированное образование*, в котором личность рассматривается как педагогическая категория, отражающая специфическую сферу образования и развития человека, и в этом отношении есть специфической целью этой сферы. В образовательном процессе человек овладевает опытом «быть личностью», то есть опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, самоопределения, самореализации, социальной ответственности) как целью деятельности, своеобразного внутреннего плана любой деятельности.

К основным закономерностям личностно ориентированного образования относятся следующие:

1. Если в традиционном образовательном процессе предметом проектирования является содержание образования и его деятельностно-процессуальное обеспечение, то в личностно ориентированном – событие в жизни личности, которое дает жизненный опыт, частью которого являются знания.

2. Проектирование учебного процесса становится предметом совместной деятельности педагогов и студентов, а диалог выступает способом жизнедеятельности субъектов образования.

3. Образовательный процесс в виде диалога, поиска, игры и т. п. становится источником личностного опыта, поэтому сглаживается граница между содержательным и процессуальным аспектами обучения.

4. Обучение в большей степени напоминает естественную жизнедеятельность человека, теряют свое значение искусственные проявления и регламентация процесса обучения.

5. Поскольку внутренний мир педагога становится компонентом содержания образования, то он в наименьшей мере остается функционером. Появляются черты межличностного, межсубъектного общения.

6. Развитие «Я» идет через «диалог», происходит ролевое воссоздание жизненных ролей и ситуаций. Очень значимым становится контекст, а не просто фрагмент текста, так как идет ориентация на актуализацию личностных смыслов, а не на их поверхностное усвоение.

На основании этих закономерностей можно выделить основные *принципы личностно-ориентированной педагогики*:

- индивид находится в центре постоянно меняющегося мира, значит, для каждого индивида значим собственный мир восприятия окружающей действительности, этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;

- человек относится к окружающей действительности сквозь призму собственного восприятия и понимания;

- человек стремится к самопризнанию и к самореализации, он обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию;
- взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения;
- самосовершенствование, развитие происходит на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых или скрытых контактов.

Целевой установкой реформирования современной высшей школы является также и *личностный подход* в образовании – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к *самосознательному ответственному субъекту* собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия.

Личностный подход выступает как базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком и коллективом. Личностный подход способствует:

- осознанию каждым воспитанником себя как личности;
- выявлению, раскрытию своих возможностей;
- становлению самосознания.

Именно на основе личностного подхода оказывается возможным осуществление личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. В условиях, когда содержание и формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют возрастным особенностям и интересам, учёт своеобразия личности обогащает коллектив и других его членов.

Модель личностно-ориентированного обучения включает в себя следующие требования:

- √ существенное увеличение объемов самостоятельной и индивидуальной работы студента;
- √ полный учет личностных, индивидуальных и психологических особенностей каждого студента;
- √ реализация индивидуальных графиков и планов обучения;
- √ качественное и эффективное информационно-методическое и нормативно-правовое обеспечение учебного процесса;
- √ современное техническое оснащение учебного процесса;
- √ продуктивное сотрудничество и взаимодействие студента и преподавателя.

5.5. Исследовательское обучение

Современная высшая школа главным своим заданием считает «вооружение» будущих специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества охватывает, прежде всего, открытия

нового: новых объектов, знаний, проблем и методов их решения. В связи с этим проблемное облечение как творческий процесс является процессом решения нестандартных научных и учебных задач нестандартными методами.

Проблемное обучение – это такая организация процесса обучения, сущность которой состоит в создании в учебном процессе проблемных ситуаций, постановке и решении студентами проблем.

В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа. То есть заранее готовый ответ здесь неприемлем.

Проблемная задача – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями.

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает что субъект (ученик или студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать. Такая ситуация характеризует психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, стимулируя к поиску новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация включает в себя три компонента:

- а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия;
- б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации;
- в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания.

Проблемное обучение:

- стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у учащихся;
- развивает интуицию и дискурсивное (проникновение в суть), конвергенционное («открытие») и дивергенционное («создание») мышление;
- учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и прикладных задач.

В связи с необходимостью решения этих задач в центре внимания оказывается **исследовательское обучение**. Как аналитическая образовательная деятельность оно включает в себя следующие составляющие:

- 1) **проблемный анализ** – осуществление проблемного структурирования, которое предусматривает выделение комплекса проблемных ситуаций, их типологии, характеристик, последствий, путей решения;
- 2) **системный анализ** – определение характеристик, структуры ситуации, её функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой;
- 3) **причинно-следственный анализ** – исследование причин, которые привели к появлению данной ситуации и развертывания её последствий;

4) *праксиологический анализ* – диагностика содержания деятельности, её моделирование и оптимизация;

5) *аксиологический анализ* – построение системы оценок ситуации, её составляющих, условий, последствий, действующих лиц;

6) *прогностический анализ* – подготовка предвидений относительно вероятного, потенциального и возможного будущего;

7) *рекомендационный анализ* – выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц;

8) *программно-целевой анализ* – разработка программы деятельности в данной ситуации.

В дидактике ***проблемное обучение*** определяется как тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач разного уровня. Оно предполагает организацию проблемных ситуаций под руководством учителя и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Проблемная ситуация в обучении – это познавательная трудность, для преодоления которой студенты должны получить новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, которая осознается и принимается студентами для решения, превращается в проблему. Проблема, в которой определены параметры и условия решения, переходит в проблемное задание.

Проблемные задания принципиально отличаются от тренировочных, целью которых является не поиск новых способов решения, а закрепление известного студентам метода. Поэтому проблемным можно назвать обучение, в ходе которого студенты усваивают новые знания, получают новые умения и навыки.

Сталкиваясь с проблемой, мышление осуществляется по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. Содержательный аспект проблемного обучения отражает объективные противоречия, закономерно возникающие в процессе научной деятельности по наращиванию нового знания.

Проблемное обучение существенно меняет и мотивацию познавательной деятельности: ведущими становятся познавательно-стимулирующие (интеллектуальные) мотивы. В связи с проблемой возникает интерес, который стимулирует поиск и нахождение решений. Познавательная мотивация превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения.

Во время создания проблемных ситуаций необходимо придерживаться следующих условий:

1. Преподаватель дает студентам практическое или теоретическое задание, в ходе выполнения которого они должны получить новое знание или способы действий по теме. При этом задание должно базироваться на известном материале; знание, которое должны усвоить студенты, должно содержать

общую закономерность или способ действия, без выяснения которого задание выполнить невозможно.

2. Проблемное задание должно отвечать интеллектуальным возможностям студентов, опираться на сформированные навыки мышления и способности к обобщению.

3. Во время изложения учебного материала необходимо учитывать уровень знаний студентов. Следует подтверждать правильность решения, в случае необходимости, продемонстрировать новую закономерность или способ действия, чтобы помочь студентам справиться с проблемной ситуацией.

4. Проблемная ситуация может быть оформлена в вопрос или практическое задание разных типов:

– когда необходимо теоретически объяснить реальные факты или освещенные в литературе;

– когда невозможно выполнить практическое задание с помощью известных способов и возникает потребность в выработке новых приемов.

5. Если проблемное задание слишком сложное для определенной группы студентов, его можно разделить на ряд частичных проблемных заданий, чтобы их разрешение стало доступным для студентов.

6. Если студенты не могут выйти из проблемной ситуации, преподаватель должен ее четче сформулировать и объяснить необходимый для разрешения ситуации материал. Такие объяснения должны даваться только в ответ на вопросы студентов, чтобы добиться познавательного интереса.

В высшей школе различают четыре основных *формы проблемного обучения*:

▪ проблемное изучение учебного материала в монологическом режиме лекции или диалогическом режиме семинара;

▪ проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы. Выдвигает проблемные задания и сам их решает; при этом студенты только в воображении подключаются к их решению;

▪ частично-поисковая деятельность в процессе проведения эксперимента, во время проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель заранее обозначает проблему с целью интеллектуального затруднения у студентов и создания потребности целенаправленного интеллектуального поиска;

▪ самостоятельная исследовательская деятельность, когда студенты формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе) с помощью преподавателя.

В современной педагогике в условиях трансформации образования широкое распространение получил *эвристический метод обучения* – организация поисковой творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности.

Это частично-поисковый метод решения целостной задачи, когда требуются следующие умения:

- анализировать её условия;
- преобразовывать основные проблемы в ряд частных, подчиненных главной;
- проектировать план и этапы решения;
- формулировать гипотезу;
- синтезировать различные направления поисков;
- проверять решения и т. д.

Система специально разработанных учебных заданий помогает студенту овладеть умением самостоятельно выполнять каждый из этапов решения. Эвристический метод обучения ориентирует учащихся на осуществление небольшого поиска. Преподаватель направляет поиск, последовательно формулирует проблемы, помогает обнаруживать противоречия и находить способы их решения.

Наиболее продуктивной формой эвристического метода является эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых служит шагом на пути решения проблемы. Необходимо отличать эвристический метод от исследовательского метода, предполагающего поиск решения целостной проблемной задачи.

5.6. Контекстный подход к обучению в высшей школе

В ходе реформирования высшей школы ставится задача внедрения *контекстного обучения*, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, а тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

Основное противоречие профессионального обучения состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекций, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-проблемную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Теория контекстного обучения разработана в развитие деятельностного подхода к исследованию социального опыта А. А. Вербицким в 1991 году. Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остаётся открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста.

Знаково-контекстное (или просто контекстное) обучение – это форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности, таким образом, знаково-контекстное (далее просто контекстное) обучение – это такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических средств моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нём получают воплощение следующие принципы:

- активности личности;
- проблемности;
- единства обучения и воспитания;
- последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (научно-исследовательская работа студентов, практики, стажировки).

Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академического изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого – методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

5.7. Особенности медиаобразования. Дистанционное обучение

Достижению задач качественного преобразования высшей школы способствует **медиаобразование** – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами массовой коммуникации.

Основные задачи медиаобразования:

- подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации;
- научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику;
- овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Концепция медиаобразования начала формироваться в конце 1960-х годов, когда возникли две относительно независимые линии:

1) критическая грамотность: основной целью является «формирование критического мышления» человека по отношению к средствам массовой коммуникации; получила большое распространение в Европе (Великобритания, Франция и др.);

2) визуальная грамотность: рассматривает в качестве главной задачи развитие невербальных навыков коммуникации (восприятия, понимания, использования и создания визуальной и аудиовизуальной информации); преобладает в Канаде и США.

Идеология медиаобразования складывалась под влиянием работ Р. Барта, М. Мак-Люэна, А. Моля, С. Френе и др. В 1990-е гг. сложились два основных подхода в организации медиаобразования – интегрированный (изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов) и специальный (введение нового предмета); начался процесс объединения медиаобразовательных и компьютерных дисциплин.

После обретения независимости Украина заявила о приверженности принципам открытого общества, стремлении интегрироваться в мировое сообщество. Основой для такого движения все в большей степени становится открытое образование и его наиболее эффективная форма – дистанционное обучение.

Развитие новых информационных систем привело к появлению **дистанционного образования**, под которым понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения.

Дистанционное образование позволяет решать следующие задачи:

- создание системы непрерывного образования;
- обеспечение доступности образования;
- повышение качества образования;
- обеспечение функциональной грамотности населения;
- предоставление обучаемым и обучающимся академических свобод и повышение уровня их учебной мобильности;
- предоставление возможности получения образования лицам с физическими недостатками или по каким-либо причинам не могущим обучаться в традиционной системе;

- возможность осуществления продвинутого образования для особо одаренных детей независимо от места их проживания;
- объединение потенциала различных образовательных учреждений, создание объединений;
- интеграция и глобализация образования, создание общего образовательного пространства.

Особенностями дистанционного обучения являются:

- индивидуальное общение обучающего и обучаемого в режиме времени, близком к реальному;
- использование преподавателей-тьюторов, которые выступают в роли консультанта и организатора, несут персональную ответственность за каждого обучающегося;
- личностно-ориентированный характер обучения;
- изначально заданная положительная мотивация обучения;
- утверждение в качестве основного элемента учебного процесса не только знания, но и информации, а также самостоятельный поиск нужной информации;
- выступление студента в роли основного субъекта образовательного процесса (самостоятельный поиск нужной информации, ее переработка, самоконтроль, самооценка качества своего образования)
- возможность использования мультимедийных средств (текст, наглядные средства в статике и динамике, звуковое сопровождение и т. п.).

Дистанционная форма обучения является наиболее естественной для достижения приоритетных целей Болонского процесса: межинституционального сотрудничества, мобильности студентов и преподавателей, совместных программ обучения. Только дистанционное обучение, основанное на использовании современных информационных технологий, ведет к истинно открытому образованию, дает возможность получать новые знания в течение всей жизни без ограничения времени, темпа и места жительства человека.

Дистанционное обучение представляет собой универсальную гуманистичную форму обучения, которая базируется на использовании возможностей широкого спектра традиционных, новых информационных, телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают для пользователя условия выбора дисциплин, диалогового обмена с преподавателем без учета расстояния и времени.

Характерные черты дистанционного обучения такие:

- *гибкость* – возможность заниматься в удобное для себя время, в комфортном месте и в индивидуальном темпе;
- *модульность* – возможность формировать из независимых учебных курсов-модулей собственный индивидуальный или групповой учебный план;
- *параллельность* – осуществление обучения параллельно с профессиональной деятельностью;

- *полнота информационной доступности* – одновременное обращение к разнообразным источникам учебной информации (электронных библиотек, банков данных, баз знаний и т. п.) большого количества пользователей;
- *экономичность* – концентрированная и унифицированная подача информации; эффективное использование технических и транспортных средств, учебных площадей;
- *технологичность* – продвижение пользователей в мировое постиндустриальное пространство благодаря использованию в образовательном процессе новых достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- *социальная равноправность* – одинаковые возможности для всех в получении образования, независимо от материальной обеспеченности, места проживания и состояния здоровья;
- *интернациональность* – экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг;
- *познавательная направленность* – необходимость проявления пользователями настойчивости, организованности, самостоятельности в работе с компьютером и телекоммуникационными средствами связи;
- *диагностичность* – оценка уровня развития способностей, профессиональных качеств пользователей; построение своеобразного социально-психологического портрета;
- *гуманность* – ориентация на развитие и проявление способностей студента, на удовлетворение его материальных и духовных потребностей, стремления к самореализации.

Новые информационные технологии способствуют созданию открытых образовательных учреждений. Традиционные университеты переходят к обучению на расстоянии в качестве дополнительного образования. Вариант открытого университета – виртуальный университет, использующий спутниковую связь и Интернет для передачи курсовых материалов.

Это свидетельствует о том, что знания и информация все больше начинают приобретать ценность сами по себе, а не как средство для получения диплома, что радикально меняет характер образовательной мотивации.

Семинар № 5. Педагогические инновации как фактор повышения качества образования

План

1. Понятие «качество образовательной деятельности».
2. Сущность и критерии педагогических инноваций.
3. Принципы личностно-ориентированной педагогики.
4. Исследовательское обучение.
5. Контекстный подход в высшей школе.

6. Особенности медиаобразования.
7. Дистанционное обучение

Темы рефератов

1. Сущность и критерии педагогических инноваций.
2. Методы формирования познавательного интереса.
3. Интернет как средство образования.
4. Информатизация и компьютеризация обучения.
5. Программированное и модульное обучение.
6. Особенности медиаобразования.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите уровни профессиональной деятельности. Какие умения необходимы специалисту на каждом из них?
2. Какие характеристики включает понятие «качество студента»?
3. Как понимается обновление образовательного пространства на макро-, мезо- и микроуровне? Приведите примеры.
4. Дайте классификацию инноваций в сфере образования. По каким основаниям можно классифицировать педагогические инновации?
5. Какие явления в сфере образовательных услуг могут выступать барьерами для инновационных процессов?
6. Определите возможные пути решения проблем внедрения инноваций.
7. Что такое фасцинация? Какие Вы знаете приемы и знаки фасцинации? Приведите примеры.
8. Почему целевой установкой реформирования современной высшей школы является именно личностный подход в образовании?
9. В чем суть эвристического метода обучения?
10. Какие задачи позволяет решать дистанционное образование?

Проблемные задания

1. Продолжите перечень показателей качества образования:
 - а) состояние материально-технической базы учебного заведения;
 - б) мотивация преподавательского состава;
 - в)...
2. Продолжите перечень направлений, по которым в педагогике могут проводиться инновационные преобразования:
 - а) совершенствование управления образовательными учреждениями и системой образования в целом;
 - б) обновление содержания образования;
 - в) улучшение подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации;
 - г)...

3. Почему целевой установкой реформирования современной высшей школы является личностный подход в образовании? В чем его суть? Раскройте его методологический потенциал.

4. Почему в трансформирующемся обществе возрастает роль исследовательского обучения? Какие составляющие оно включает? Дайте характеристику различных видов этой аналитической образовательной деятельности.

5. Используя сравнительные характеристики традиционного и инновационного образовательных учреждений, определите, являются ли известные Вам вузы действительно инновационными.

6. Обоснуйте, что преподавательская деятельность в высшей школе имеет, прежде всего, организующий характер. В чем это проявляется?

7. Продолжите перечень требований, которые включает модель личностно-ориентированного обучения:

а) увеличение объемов самостоятельной и индивидуальной работы студента;

б) реализация индивидуальных графиков и планов обучения;

в)...

8. Докажите, что проблемное обучение определяется типом развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач разного уровня. Приведите примеры.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте глоссарий по теме «Педагогические инновации как фактор повышения качества образования» (30 терминов).

2. Работа по кейсовой методике над проектом «Социальные принципы построения и функционирования образовательных стратегий» (подготовка аналитико-исследовательского кейсового пакета). Работа в творческих группах над проектом.

3. Контрольная работа по первому модулю (вопросы получены заранее по всем четырем вариантам. Студенты пишут каждый свой вариант, обмениваются работами и проверяют ответы соседа. Потом работы получает третий человек и оценивает адекватность выставленной оценки. Четвертый участник в каждой группе руководит процессом проверки и выставляет баллы за правильность оценивания.

Модульный контроль 1. Педагогика высшей школы

Вариант 1.

1. Назовите характеристики образования как социального феномена.
2. Назовите признаки образования как социального института.
3. Каким образом образование включено в систему общества?
4. Что является предметом педагогики высшей школы?

5. Назовите основные функции педагогики высшей школы.
6. Покажите, что педагогика высшей школы – это не только наука, но и искусство.
7. Выделите основные группы категорий педагогики высшей школы.
8. Назовите методологические категории педагогики высшей школы.
9. Что такое педагогическая закономерность?
10. Раскройте сущность принципа гуманизации воспитания.
11. В чем заключается человекоцентристский подход к обучению?
12. Какой вклад в развитие образования внес Огюст Конт?
13. Какими идеями дополнил социологию образования Карл Мангейм?
14. Дайте характеристику догматического реализма.
15. Назовите методологические подходы к исследованию образования в западной социологии.
16. Какие идеи выдвинули в социологии образования представители критической социологии на Западе?
17. Что в образовании изучают философия, история, психология, социология, социальная работа и др. науки?
18. Назовите законы Украины о высшем образовании.
19. Что такое лицензирование высшего учебного заведения?
20. Что такое последипломное образование? Назовите его виды.
21. Почему перед высшей школой поставлена задача перехода от квалификации к компетентности?
22. Выделите ключевые компетенции специалиста.
23. Дайте характеристику общекультурных компетенций современного специалиста.
24. Охарактеризуйте смысловой аспект компетентности.
25. Какие цели образовательных реформ в рамках Болонского процесса?

Вариант 2.

1. Покажите, что образование является видом социальных отношений.
2. Почему образование является социальным институтом?
3. Раскройте сущность образования как ценности.
4. Как образование оценивается как результат на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях?
5. Какую цель ставит наука «Педагогика высшей школы»?
6. Назовите основные задачи педагогики высшей школы.
7. Какие категории педагогики высшей школы относятся к процессуальным?
8. Что такое педагогическая теория?
9. Дайте определение педагогического принципа.
10. Дайте определение образования в узком и в широком понимании.
11. Дайте определение педагогической технологии.
12. Какие идеи в социологию образования внес Эмиль Дюркгейм?

13. Что представляет собой философия образования?
14. В чем сущность прогрессивистского прагматизма?
15. Назовите основные идеи, высказанные представителями теории конфликта в современной западной социологии.
16. В чем суть структурализма в современной западной социологии образования?
17. Что входит в систему высшего образования?
18. Назовите принципы государственной политики в сфере высшего образования.
19. Дайте характеристику образовательно-квалификационных уровней высшего образования.
20. Как глобализация влияет на трансформации образования?
21. В чем суть компетентностного подхода в образовании?
22. Дайте характеристику общекультурных компетенций современного специалиста.
23. Какие выделяются аспекты компетентности современного специалиста?
24. Охарактеризуйте смысловой аспект компетентности.
25. Какие цели образовательных реформ в рамках Болонского процесса?

Вариант 3.

1. Каковы характеристики образования как социальной организации?
2. Каковы характеристики образования как социальной системы?
3. Какие структурные компоненты выступают в образовании как процессе?
4. Что является предметом психологии высшей школы?
5. В чем суть проективно-конструктивной функции педагогики высшей школы?
6. Какова структура педагогики высшей школы?
7. Какие категории педагогики высшей школы относятся к сущностным?
8. Что такое педагогическая концепция?
9. В чем проявляется научный, светский характер обучения?
10. Дайте определение учебно-воспитательного процесса.
11. Что такое «образовательно-квалификационный уровень высшего образования»?
12. Какой вклад в развитие образования внес Джон Дьюи?
13. Какими идеями дополнил социологию образования Толкотт Парсонс?
14. Дайте характеристику академического рационализма.
15. Назовите основные идеи, высказанные представителями функционализма в современной западной социологии.
16. Какой смысл вкладывают представители структурализма в понятие «код знания»?
17. Что такое качество высшего образования?

18. Раскройте сущность принципа интеграции системы высшего образования Украины в мировую систему высшего образования.
19. Выделите уровни аккредитации высшего учебного заведения.
20. Что такое государственный стандарт высшего образования? Какова его структура?
21. Как влияют на образование процессы постмодернизации общества?
22. Охарактеризуйте ключевые компетенции специалиста.
23. Что включают ценностно-смысловые компетенции?
24. Охарактеризуйте проблемно-практический аспект компетентности.
25. Назовите основные направления реформирования образования в Украине в рамках Болонского процесса.

Вариант 4.

1. Покажите, что образование является социальным процессом.
2. Выделите основные содержательные аспекты понятия «образование».
3. Что выступает объектом педагогики высшей школы?
4. Раскройте содержание аналитической функции педагогики высшей школы.
5. Раскройте, в чем заключается теоретический и прикладной характер педагогики высшей школы.
6. Назовите методологические категории педагогики высшей школы.
7. Что такое педагогическая идея?
8. Назовите основные педагогические принципы.
9. Как Вы понимаете сущность принципа единства национального и общечеловеческого?
10. В чем сущность гуманизации и гуманитаризации образования?
11. Назовите основные формы организации учебного процесса.
12. Какие идеи в социологию образования внес Макс Вебер?
13. Какие концепции образования являются философскими?
14. В чем сущность социального реконструкционизма?
15. Какие идеи выдвинули представители новой социологии образования на Западе?
16. Что является предметом социологии образования?
17. Что входит в систему законодательства Украины о высшем образовании?
18. Что такое образовательный уровень высшего образования?
19. В чем заключается принципиальное отличие магистра от бакалавра как образовательно-квалификационных уровней высшего образования?
20. Как различаются переподготовка, специализация, повышение квалификации и стажировка как формы последипломного образования?
21. Охарактеризуйте ключевые компетенции специалиста.
22. Что включают ценностно-смысловые компетенции?
23. Выделите основные аспекты компетентности.

24. Какие познавательные компоненты содержат инновационные знания?
25. Каковы цели Болонского процесса в Украине?

Рекомендованная литература к модулю 1

1. Астахова В. И. Высшая школа Украины / В. И. Астахова. – Харьков : Знание, 1991.
2. Астахова В. И. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине / В. И. Астахова, Г. П. Климова. – Харьков, 1995.
3. Астахова В. И. Вузовский педагог XXI столетия: некоторые методологические подходы к проблемам подготовки и переподготовки / В. И. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во «НУА», 2006. – Т. XII. – С. 7–26.
4. Астахова Е. В. Трансформация современных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьков, 1999.
5. Астахова Е. В. Социальные функции высшего образования: эволюционные процессы на рубеже веков / Е. В. Астахова // Учёные зап. ХГИ НУА. – Т. VI. – С. 7–26.
6. Астахова Е. В. Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиски оптимального сочетания / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2006. – Т. XII. – С. 27–39.
7. Болонський процес : нормативно-правові документи / укл. З. І. Тимошенко, І. Г. Онищенко, А. М. Греков, Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.
8. Болонський процес : модель структури до диплома / укл. З. І. Тимошенко, О. І. Козаченко, А. М. Греков, Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 73 с.
9. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
10. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.
11. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку // Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. – 24 березня 2005 р. – м. Київ.
12. Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005 года. К обществам знания : пер. с англ. – М., 2005. – 235 с.
13. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997.

14. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / под общ. ред. Астаховой В. И. – Харьков : Изд-во НУА, 2008.

15. Глоссарий современного образования / [сост.: В. И. Астахова и др.] ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; Нар. укр. акад – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.

16. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавн. дім, 2003.

17. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ-Высш. шк. экономики, 2000.

18. Климова Г. П. Некоторые проблемы реформирования образования Украины / Г. П. Климова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2002. – Т. VIII.

19. Корнетов Г. В. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие / Г. В. Корнетов. – М, 2001.

20. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003.

21. Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. Харьков : Изд-во НУА, 2009.

22. Михайлева Е. Г. Роль образования в системе конструирования жизненных планов социальных субъектов / Е. Г. Михайлева // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Вид-во НУА, 2006. – Т. XII. – С. 48–58.

23. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта України, 2002. – 23 квіт. (№33).

24. Общая и профессиональная педагогика : учебн. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006 – 368 с. – (Педагогическое образование).

25. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

26. Подольская Е. А. Постмодернистские тенденции в образовании: социологические аспекты / Е. А. Подольская // Вісник Одес. нац. ун-ту – Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. Мечнікова, 2008. – Вип. 5 : Соціологія і політичні науки. – Т. 13. – С. 337–342.

27. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Золоті сторінки, 2002.

28. Подольська Е. А. Вища освіта як ресурс кар'єрного зростання молоді / Е. А. Подольская, Н. В. Шевченко // Вісник Харк. нац. ун-ту. 800' 2008. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. – Вип. 22. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – С. 167–172.

29. Подоляк Я. В. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Я. В. Подоляк. – Харьков, 2008. – 176 с.

30. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во ХГУ «НУА», 2000.
31. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
32. Семенова А. В. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 298 с.
33. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
34. Сидоренко О. Л. Приватна вища школа: шляхи України у світовому вимірі / О. Л. Сидоренко. – Х. : Основа, 2000.
35. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
36. Тоффлер Э. Шок будущего: пер с англ. / Э. Тоффлер – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 537 с.
37. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : збірн. наук. праць / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – 520 с.
38. Шевчук О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О. Л. Шевчук. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 232 с.

Модуль 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- ◆ *Психологические особенности педагогического взаимодействия*
- ◆ *Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы*
- ◆ *Морально-психологическая атмосфера в педагогическом коллективе*

Тема 6. Психологические особенности педагогического взаимодействия

6.1. Исторически сложившиеся теории обучения, их методологический потенциал

Педагогика высшей школы не может решать свои задачи без такой науки, как психология, которая призвана изучать такие важнейшие вопросы:

- психологию студенчества на различных этапах обучения;
- закономерности развития личности молодого человека в условиях обучения в высшем учебном заведении;
- деятельность умственного аппарата студента в процессе усвоения знаний и умений;
- психолого-педагогические принципы управления учебным процессом в высшем учебном заведении.

Эти и другие проблемы психологического порядка необходимо учитывать во время составления учебных программ, тестов, написания учебников и учебных пособий. Психология помогает педагогам высших учебных заведений преодолеть защитные системы человеческой психики и открыть секреты наиболее рационального обучения.

В современной педагогике и психологии высшей школы эффективно используются следующие теории обучения:

1. Ассоциативная теория обучения.

Методологические основы ассоциативной теории обучения были заложены Джоном Локком (1632–1704), который в своей концепции опытного происхождения человеческого знания ввел термин «ассоциация». Практическое воплощение эта теория получила в классно-урочной системе Яна Амоса Коменского.

Ассоциативная теория лежит в основе *объяснительно-иллюстративного* метода обучения, господствующего в традиционной школе. Основные положения ассоциативной теории обучения:

- механизмом любого акта учения является ассоциация;
- обучение всегда начинается с чувственного познания, поэтому своим основанием оно имеет наглядность;
- основной задачей учебной деятельности является обогащение сознания обучающегося образами и представлениями;

– наглядные образы обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения;

– основным методом обучения является упражнение, которое формирует умение сравнивать.

Эта теория способствовала разрушению догматического и схоластического обучения, но все же изначально не была ориентирована на развитие творческих способностей учащихся. Поэтому ее недостатком является то, что у студентов на ее основе не формируется опыт творческой деятельности, умение самостоятельно добывать знания, готовность к самостоятельной жизнедеятельности. Ограниченность объяснительно-иллюстрированного обучения отечественная педагогика пытается преодолеть, предлагая такие пути: развитие обучаемости, интенсификация обучения с помощью опорных конспектов, укрупнение дидактических единиц, индивидуализация обучения и др.

2. Теория проблемного обучения.

Теория проблемного обучения была разработана в середине 70-х годов XX века В. Оконь и М. Махмутовым. Она построена на *деятельностном* подходе и опирается на *проблемный* характер мышления. Такой вид обучения способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся.

Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждениях и размышлениях.

Проблемная ситуация понимается как познавательная задача, которая характеризуется противоречиями между имеющимися у студентов знаниями и умениями и требованиями, предъявляемыми к уровню образования. В проблемной ситуации у обучающихся появляется стремление к самостоятельному поиску путей ее решения.

Проблемное обучение включает в себя несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировка проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы, включающее выдвижение и проверку гипотез;
- проверка решения.

При проблемном обучении предусматривается разный уровень сложности для обучающихся в зависимости от характера и количества осуществляемых ими действий при решении познавательных задач.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий.

Согласно П. Я. Гальперину и Н. Ф. Талызиной, разработавшим теорию поэтапного формирования умственных действий, единицей психической деятельности является действие, а следовательно, управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются. Поэтому основой обучения является не восприятие, а умственное или практическое действие. Главной задачей обучения является формирование умственных действий.

Механизм перехода действий из внешнего плана во внутренний представляет собой *интериоризацию*. Авторы концепции выделили пять этапов формирования умственных действий:

- 1) предварительное ознакомление с действием;
- 2) формирование действия по всем операциям;
- 3) формирование внешнеречевого действия;
- 4) формирование действия во внутренней речи;
- 5) перевод действия в процессы мышления.

Наилучшие результаты применение этой теории дает при подготовке операторов, музыкантов, спортсменов, водителей, где есть возможность начинать обучение с материальных или материализованных действий. В школе же не всегда обучение начинается с предметного восприятия, поэтому применение этого метода ограничено.

4. Теория учебной деятельности.

Л. С. Выготский (1896–1934) в своем учении об отношении обучения и развития заложил основы теории учебной деятельности, согласно которой ведущая роль в развитии отводится содержанию усваиваемых знаний. Из этой теории вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса, когда усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями. Обучаемые должны постепенно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане, что способствует развитию творческого мышления.

Оппоненты авторов теории учебной деятельности выступают против абсолютизации дедуктивно-синтетического пути познания и умаления роли индуктивного метода обучения.

В современной дидактике критикуется понимание знаний только как элемента деятельности, поскольку такая трактовка не учитывает, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, базах данных ЭВМ, на сайтах Интернета и т. п.

5. Теория развивающего обучения.

Впервые идею развития выдвинул швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746–1827), который целью воспитания считал гармоничное развитие природных сил и способностей ребенка. Он разработал теорию элементарного образования и впервые соединил обучение с производительным трудом. Немецкий педагог А. Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, включающую в себя конкретные принципы и правила обучения.

На вопрос о соотношении обучения и развития сложились три точки зрения:

- 1) независимость развития от обучения;
- 2) обучение и есть развитие;

3) развитие – процесс, не зависимый от обучения; обучение тождественно развитию.

Л. С. Выготский указывал, что обучение должно направлять развитие и идти впереди него, при этом обучать ребенка надо в «зоне ближайшего развития».

Опытно-экспериментальную проверку этой идеи провели научные коллективы под руководством Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, которые разработали принципы развивающего обучения: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, быстрый темп изучения материала, осознание школьниками самого процесса учения.

Развивающее обучение способствует совершенствованию внимания, мышления, наблюдения.

6. Теория проектного обучения

Метод проектов возник во второй половине XIX в. в США на основе прагматических идей американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952).

Под *проектом* понимается самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) – от идеи до ее воплощения. Деятельность по выполнению проектов называется *проектной деятельностью*. Выполнение проектов осуществляется в три этапа: подготовительный (исследовательский), технологический и заключительный.

Эта *интегративная* теория, которая синтезирует в себе все другие теории, основывается на следующих идеях:

- необходимость формирования в современном технологическом мире проектного мышления;
- обеспечение целостности педагогического процесса (единства развития, обучения и воспитания), создания условий для самостоятельного приобретения знаний;
- обеспечение единства опредмечивания и распредмечивания знаний, перехода от школы памяти к школе мысли;
- усиление профориентационного аспекта процесса обучения, создания здоровьесберегающих технологий обучения, формирования положительной мотивации к самообразованию.

6.2. Основные психологические парадигмы образования и их значение в выработке стратегий реформирования высшей школы

В формировании стратегических линий совершенствования образовательной сферы большое значение имеет использование исследовательских подходов, разработанных в рамках психологии образования, которые стали основой различных *парадигм образования*, а именно:

- *Педагогическая* – совокупность подходов к решению проблем образования и обучения, ориентированная на получение образования детьми,

неспособными еще осознать свои потребности и уяснить, что образование реализует одну из их личных фундаментальных жизненных потребностей

- *Андрагогическая* парадигма обучения и образования взрослого человека, индивида, осознающего свои потребности и способного сознательно удовлетворять их в своей деятельности. Для такого человека учение – это деятельность, которую он сам и планирует, и реализует.

- *Акмеологическая* парадигма, ориентирующая преподавание на помощь субъекту учения в постижении вершины его возможностей, в наиболее полной реализации им потенциала своей личности.

- *Коммуникативная* парадигма взаимообучения реализуется, когда несколько осознающих свои потребности и компетентных каждый в своей предметной области субъектов обмениваются своими достижениями для оперативного распространения и применения полученных ими новых сведений и опыта.

В современных условиях все эти парадигмы корректируют свои основные смыслы и векторы на развитие самостоятельности, инициативы, инновационного стиля мышления будущих специалистов с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Важное значение имеет формирование *позитивной профессиональной «Я-концепции»*, которая представляет собой систему ценностно-мотивационных установок относительно личностно-профессиональных особенностей личности будущего специалиста. Благодаря возможности сравнивать «Я-реальное» и «Я-идеальное», обучающийся с помощью самоконтроля может выбирать и придерживаться соответствующих стратегий поведения, направленных на успех.

В процессе познания развивается *интерактивное взаимодействие* как главная социальная потребность, удовлетворение которой позволяет формировать ценностные ориентации, поскольку личность осознает ценности своего социального окружения. На основе анализа определенных элементов и компонентов профессиональной компетентности преподавателя взаимодействие трактуется как основное звено профессиональной подготовки личности.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкий выделил следующие *тенденции в образовании*.

I. *Непрерывное образование*. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, – между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения – знаково-контекстного.

II. *Индустриализация обучения*, то есть его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

III. Переход от преимущественно информационных форм к *активным методам и формам обучения* с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Это тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

IV. *Стимуляция*: развитие, организация творческой, самостоятельной деятельности обучающихся. Это поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым.

V. Необходимость организации обучения как *коллективной, совместной деятельности* обучающихся.

VI. Перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на *познающую деятельность студента*.

Понятно, что выбор парадигмальной модели зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателя. Низкий уровень профессиональной компетенции определяет ориентацию на авторитаризм, традиционную педагогику с ее жесткой детерминацией образовательного процесса преподавателем. Гуманистическая же педагогика может строиться только на высоком уровне профессиональных умений и сформированных профессиональных ценностей.

Оправданным и целесообразным в современной педагогике оказывается принцип полипарадигмальности, поскольку он позволяет определить основные подходы как к теоретическим исследованиям, так и к практической профессиональной подготовке будущих специалистов.

Основными *стратегиями реформирования* высшего образования выступают:

√ гуманизация предметного содержания и гуманизация учебного процесса;

√ активная экспансия информационно-компьютерных технологий обучения. В связи с этим очень важно исследовать *аспекты взаимной корреляции компьютеризации образования и развития культуротворческой способности*:

- во-первых, при переходе к «программированному обучению» усиливается значимость подражания как способа обучения: обучающийся действует не «по правилу», а «по образцу»;

- во-вторых, в компьютерных сетях и на CD-дисках уже достаточно много материала, который вполне можно использовать как учебный, в том числе иллюстративный;

- в-третьих, неожиданным преимуществом программированного обучения можно признать притягательность машины как «одушевляемого» студентом существа, с которым можно состязаться и сотрудничать;

- в-четвертых, компьютерно-опосредованные коммуникации при дистанционном обучении позволяют активно использовать такие методы обучения, как дебаты, моделирование, ролевые игры, дискуссионные группы, «мозговые штурмы», методы Дельфи, методы номинальной группы, форумы, проектные группы;

- в-пятых, роль преподавателя становится совершенно иной, поскольку она приближается к роли режиссера, на которого прежде всего возлагаются функции координации познавательного процесса, корректировки преподаваемого курса, консультирования при составлении индивидуального учебного плана, руководства учебными проектами и др.

- в-шестых, «диалоговый режим» работы превращает традиционного «обучаемого» в «обучающегося», то есть учащего самого себя.

В целом, **гуманизация обучения** представляет собой парадигму, в основе которой лежит человекоцентристский подход, признание человека высшей социальной ценностью, уважение к личности, ее достоинству, потребностям и интересам.

Только на основе такой парадигмы становится возможным учет личных целей и устремлений каждого человека и создание максимальных условий для полного раскрытия его способностей, для его постоянного самоусовершенствования и самоутверждения. Такая модель обучения предполагает принципиальные изменения в содержании обучения, отказ от технократизма и экологического вероломства, признание приоритета гуманитарной культуры в широком понимании слова.

6.3. Психологическая структура деятельности педагога

Психологическая структура деятельности педагога является своеобразным отражением деятельности педагогических систем. Она представляет собой взаимосвязь, систему и последовательность действий педагога, направленных на достижение поставленных целей через разрешение педагогических задач.

Преподаватель высшего учебного заведения выполняет такие **функции**:

- *организаторскую* (руководитель, наставник в лабиринте знаний, умений и навыков);

- *информационную* (носитель новейшей информации);

- *трансформационную* (превращение общественно значимого содержания знаний в акт индивидуального познания);

- *ориентационно-регулятивную* (структура знаний педагога определяет структуру знаний студента);

- *мобилизующую* (перевод объекта воспитания в субъект самовоспитания, самоутверждения).

Профессиональная деятельность преподавателя высшего учебного заведения – это особая разновидность творческого интеллектуального труда. Творчество преподавателя состоит в следующих моментах:

- √ в подборе методов и разработке технологий реализации цели и задач, поставленных государством перед высшей школой;
- √ в обеспечении эффективности учебно-воспитательного процесса;
- √ в вооружении будущих специалистов фундаментальными знаниями;
- √ в приучении студентов к самостоятельному получению максимальной информации за короткое время;
- √ в развитии творческого мышления обучающихся;
- √ в обучении умениям научного исследования;
- √ в воспитании разностороннего, эрудированного и культурного человека.

Выполнение всех профессиональных функций педагога базируется на признании его *академической свободы*, под которой понимается предоставление определённых прав работникам образования (профессорско-преподавательскому составу, научным работникам и студентам вузов). Академическая свобода означает возможность для преподавателей излагать учебный материал по своему усмотрению, выбирать темы и методику для научных исследований, а для студента – получать знания согласно своим склонностям и потребностям. В то же время предоставляемые академические свободы влекут за собой ответственность руководства образовательных учреждений за создание оптимальных условий для свободного поиска истины.

Психологическая структура деятельности выступает как система и последовательность действий педагога. Это взаимосвязь действий, которые позволяют достигать поставленные цели благодаря решению педагогических задач. В ней можно выделить конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический **функциональные уровни**.

◆ *Гностический компонент* включает в себя изучение:

- содержания и способов влияния на студентов;
- возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
- особенностей учебно-воспитательного процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

По сути гностический компонент является стержнем всех остальных компонентов.

◆ *Конструктивный компонент* включает в себя:

- подбор и композицию содержания информации;
- проектирование деятельности студентов, в которой эта информация может быть освоена;
- проектирование собственного поведения по отношению к студентам.

◆ *Организационный компонент* включает:

- информацию в процессе ее сообщения студентам;

- разные виды деятельности студентов, чтобы результаты отвечали целям системы;
- собственную деятельность и поведение в ходе взаимодействия со студентами.

♦ *Коммуникативный компонент* включает:

- установление педагогически целесообразных отношений с теми, на кого направлено влияние;
- установление правильных отношений с руководителями;
- соотношение своей деятельности с государственным заданием.

Психологическая структура компонентов деятельности преподавателя является динамической и постепенно изменяется в процессе овладения мастерством.

Деятельность преподавателя высшей школы имеет высокую социальную значимость и занимает одно из центральных мест в формировании общественного сознания и духовной культуры украинского общества. Для преподавателя высшей школы необходимой характеристикой является *интеллигентность*, то есть такое свойство, функция личности, которая выражается в обострённом чувстве несовершенства социального мира, критическом к нему отношении.

Определяющими *качествами интеллигентности* являются: гуманизм, высокая духовность и чувство ответственности за свои поступки, добропорядочность, способность к пониманию другого, терпимое отношение к миру и людям, безупречное соблюдение чести, неременное чувство меры во всём.

Все эти качества являются необходимым компонентом психологической структуры деятельности педагога и существенным образом влияют на эффективность решения педагогических задач.

6.4. Пути повышения познавательной активности студентов

Познавательная активность – это сложное психологическое образование, которое является по сути процессом инициативного преобразования студентом предмета или явления с целью его более глубокого познания, усовершенствования, проявления «Я» личности в познавательной деятельности.

Критериями познавательной активности могут выступать следующие:

- а) количество и качество выполненного задания (задания выполняются всегда, иногда, никогда);
- б) сформированность познавательного интереса (вопросы студентов, их характер и направленность, мера участия в дискуссиях, полнота ответов, отношение к дополнительным заданиям);
- в) сформированность приемов познавательной деятельности;

г) место студента в группе в соответствии с уровнем подготовки к обучению;

д) количество источников, которые используются во время выполнения домашнего задания.

Для успешного повышения познавательной активности студентов важно определить особенности ее структурной организации. Структуру познавательной активности составляют три основных **компонента**:

1) *мотивационный*, которому присущи общая направленность студента на познание, на учебную деятельность, позитивное отношение к познавательной деятельности, познавательной потребности как внутренней необходимости в учебно-познавательной деятельности;

2) *операционный*, включающий подразделения: мыслительные операции и умственные умения, свойства мышления и интеллектуально-речевая деятельность;

3) *личностный*, которому присущи любознательность, вдумчивость, самоусовершенствование.

Новые задачи, поставленные перед высшей школой государством и обществом, требуют усовершенствования всех звеньев учебной работы и научной деятельности, а это невозможно без разработки и знания теории образования как единой системы научного обоснования путей подготовки будущих специалистов.

В связи с этим необходимо осмыслить **отличия традиционного педагога от современного**, которые заключается в следующих моментах:

√ Если традиционный педагог ставил перед собой задачу вооружить студента знаниями, умениями, навыками и подготовить его к жизни, то современный педагог сущность и назначение своей профессии видит в становлении человека, обретении им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала.

√ Первоочередной задачей в педагогической деятельности традиционного педагога является развитие интеллекта, мышления, тогда как для современного преподавателя главное – развитие личностно-смысловой сферы студента.

√ В традиционной педагогике движущими силами образовательного процесса выступают противоречия между знанием и незнанием, а в современных условиях знания приобретают характер отношений, поэтому на первое место выходят интерактивные методики.

√ Существенны различия и в педагогических технологиях: если основой технологий в традиционной педагогике является объяснение, то для педагогических технологий на современном уровне главными целевыми ориентирами выступают понимание и взаимопонимание.

В традиционной педагогике получили широкое распространение объяснительно-иллюстративное обучение, а также репродуктивный стиль обучения.

Основная цель *объяснительно-иллюстративного обучения* – это передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Преподаватель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов, а также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Основная особенность *репродуктивного стиля обучения* состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверяет уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция, не допускающая альтернатив. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного метода обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу».

В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы – восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление – блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению.

В тактике репродуктивного обучения четко просматриваются три основные линии: первая линия, образно говоря, предполагает ориентацию студентов на призыв преподавателя «не развязывайте полемику, для этого не хватает времени»; вторая линия строится на умении преподавателя доступно излагать сложный материал; третья линия поведения учителя заключается в том, чтобы отдавать предпочтение фактам, а не обобщениям (факты проще и понятнее).

Возможности активизации познавательной деятельности учащихся в процессе проблемного обучения основаны на создании особого типа мотивации учения – *«проблемной»*. Её суть заключается не просто в активизации (проявлении) наличных резервов человеческой психики, уже сложившихся творческих способностей, а в поиске путей разрешения противоречия, несоответствия, неопределенности, другими словами проблемной ситуации.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчеркивающих новизну, важность и другие отличительные качества объекта познания.

Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Активизация познавательной деятельности происходит в том случае, если студент становится в позицию субъекта своего обучения. Преподаватель, вызывая проблемную ситуацию,

направляет обучающихся на ее решение, организуя поиск решения. Таким образом, студент самостоятельно ищет свой путь к цели и усваивает материал и способ действия.

Проблемные ситуации создаются на всех уровнях обучения и в разные возрастные периоды. Для старшего подросткового возраста оно особенно актуально, так как предлагает старшекласснику практику решения конфликтов (литературных, естественнонаучных, логических и др.), которые находят свое отражение в реальной жизни. Таким образом, опора на жизненный опыт учащегося способствует активизации познавательной деятельности.

Реальной причиной социальных действий, событий, свершений, стоящих за непосредственными побуждениями (мотивами, помыслами, идеями, намерениями и т. д.), участвующих в этих действиях индивидов и социальных групп является *интерес*. Уже французские материалисты XVIII века К. А. Гельвеций, П. А. Гольбах, Д. Дидро предприняли первую попытку объяснить общественную жизнь с помощью интереса. Г. В. Ф. Гегель, вслед за И. Кантом, подчёркивал несводимость интереса к естественной природе человека, т. к. интерес «нечто большее, чем содержание намерения и сознания». Все мыслители отмечали, что интересы не существуют помимо того или иного их выражения в виде настроений и эмоциональных реакций.

Интерес во всех его видах и на всех этапах развития личности характеризуется тремя основными моментами:

- 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- 2) наличием познавательной стороны этой эмоции;
- 3) наличием непосредственной потребности, вызывающей эту деятельность.

Поэтому так важно в процессе обучения обеспечить возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности. Причем это касается как ее содержания, так и форм и методов осуществления. Именно благодаря психическим процессам внимания, осмысления, запоминания возникают глубокие внутренние переживания личности, которые делают процесс достижения педагогических целей наиболее эффективным.

В современной педагогике разработаны довольно продуктивные методы формирования познавательного интереса, на основе которого возможно развивать эвристическую деятельность студентов, а именно:

- метод эмоционального стимулирования учения;
- метод занимательных аналогий;
- метод сопоставления научных и житейских толкований природных явлений;
- метод познавательных игр;
- метод создания ситуации познавательного спора;
- метод создания ситуации успеха в учении.

В последние десятилетия на стыке психологии, теории «искусственного интеллекта», структурной лингвистики, теории информации возникла *эври-*

стика, то есть наука, изучающая эвристическую деятельность. Её основной объект – творческая деятельность, а важнейшие проблемы – задачи, связанные с моделями принятия решений (в условиях нестандартных проблемных ситуаций), поиска нового для субъекта или общества структурирования описания внешнего мира.

Эвристика понимается также как специальный метод обучения (сократические беседы) или коллективного решения проблем. Эвристическое обучение, исторически восходящее к Сократу, состоит в задании обучающимся серии наводящих вопросов и примеров.

Важным достоинством эвристики является организация процесса продуктивного творческого мышления студентов (эвристическая деятельность). Это по сути коллективный метод решения трудных проблем («мозговой штурм»). Он основан на том, что участники коллектива задают автору идеи решения наводящие вопросы, примеры, контрпримеры.

Эвристические методы позволяют активизировать совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач. Использование эвристических методов (эвристик) сокращает время решения задачи по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив.

С целью развития познавательного интереса студентов в учебном процессе используются активные методы обучения, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе. Именно такие методы позволяют студентам в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей и формирования необходимых компетенций.

Среди *путей повышения активности* обучающегося (то есть активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса следует выделить следующие:

- усилить учебную мотивацию учащегося за счет внутренних и внешних мотивов;
- создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (стремление к самоактуализации, к самовыражению и самопознанию, мотив роста);
- дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;
- интенсифицировать умственную работу учащегося (рационализация использования времени и интенсификация общения);

- обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала;
- полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащегося.

Семинар № 6. Психологические особенности педагогического взаимодействия

План

1. Методологический потенциал теорий обучения.
2. Роль психологических парадигм образования в выработке стратегий его реформирования.
3. Психологическая структура деятельности педагога.
4. Познавательная активность студентов: условия и возможности повышения.

Темы рефератов

1. Эвристическая роль проблемного обучения в развитии познавательной активности учащихся.
2. Основные психологические парадигмы образования.
3. Психология деятельности и педагогический менеджмент.
4. Особенности деятельности, типология личности и педагогическая культура преподавателя.
5. Преподаватель высшего учебного заведения как организатор учебно-воспитательного процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные теории обучения в высшей школе. В чем их суть?
2. Какая теория обучения лежит в основе объяснительно-иллюстративного метода обучения?
3. Согласно какой теории обучаемые должны постепенно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане, что способствует развитию творческого мышления? Кто заложил основы этой теории?
4. Назовите основные психологические парадигмы образования. Как они влияют на выработку стратегий реформирования высшей школы?
5. Какая из психологических парадигм ориентирует преподавание на помощь субъекту учения в наиболее полной реализации им потенциала своей личности?
6. Назовите основные функции преподавателя высшей школы. Приведите примеры их реализации.
7. Что понимается под академической свободой преподавателя вуза? Как, по Вашему мнению, она может проявляться?

8. Выделите основные функциональные уровни психологической структуры деятельности преподавателя. Охарактеризуйте их.

9. В чем состоит особенность репродуктивного стиля обучения?

10. В чем состоит суть проблемной мотивации обучения? Что такое проблемная педагогическая ситуация? Приведите примеры.

11. Какие методы обучения называются эвристическими? Каковы их достоинства? Приведите примеры.

12. Каковы основные пути повышения активности обучающегося? Докажите их результативность.

Проблемные задания

1. В чем суть позитивной профессиональной «Я-концепции»? Благодаря чему обучающийся может осуществлять самоконтроль? Чему способствует интерактивное взаимодействие? Докажите, что взаимодействие является основным звеном профессиональной подготовки личности.

2. Прокомментируйте основные тенденции в образовании: непрерывное образование, индустриализация обучения, переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, организация творческой, самостоятельной деятельности обучающихся, организация обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента. Оцените их значимость в реформировании образования в Украине.

3. Продолжите перечень основных критериев познавательной активности студентов:

а) сформированность познавательного интереса (вопросы студентов, их характер и направленность, мера участия в дискуссиях, полнота ответов, отношение к дополнительным заданиям);

б) место студента в группе в соответствии с уровнем подготовки к обучению;

в) ...

4. Выделите основные отличия традиционного педагога от современного. Согласны ли Вы с тем, что в традиционной педагогике движущими силами образовательного процесса выступают противоречия между знанием и незнанием, а в современных условиях знания приобретают характер отношений, поэтому на первое место выходят интерактивные методики? Как Вы к этому относитесь?

5. Продолжите перечень методов формирования познавательного интереса, на основе которых возможно развивать эвристическую деятельность студентов:

а) метод познавательных игр;

б) метод создания ситуации успеха в учении;

в) ...

6. Прокомментируйте основные характеристики детей-индиго (необычайно высокий IQ, феноменальная память, владение телекинезом, иммунитет, в 25 раз выше, чем у обычных детей, отсутствие страха, наличие собственной «миссии» в жизни, развитая интуиция, решительность; способность понимать язык птиц и животных и т. д.) Какие из них Вы считаете наиболее значимыми?

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте и проведите сензитивные тренинги (создаются творческие группы и на семинаре проводят тренинги:

– «Личностные, организационные, мажорные, психомоторные способности педагога»;

– «Способность к концентрации и распределению внимания»;

– «Гностические и конструктивные способности».

2. Напишите эссе «Дети-индиго в современном вузе».

Задание для осмысления проблемы: учитывая, что по данным исследований, среди 50-летних людей «индиговых» 1%, среди 30-летних – 10%, а среди 12-летних – 25%, какие задачи стоят, по Вашему мнению, перед высшей школой? Выскажите свое мнение по поводу утверждений относительно воспитания и обучения детей-индиго: 1) их ждут проблемы в школе – такие дети игнорируют всеобщие нормы поведения, протестуют против авторитарных методов обучения, знают немного больше учителей; 2) ученые считают, что необходимо перевернуть существующую пирамиду образования: главное внимание должно уделяться не высшим учебным заведениям, а детским садикам.

Тема 7. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

7.1. Профессиональные способности педагога

Профессионально компетентным является такой труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность преподавателя, а так же достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности.

Личность преподавателя – это системное качество, которое приобретается в предметной деятельности и общении и характеризует педагога со стороны включенности в общественные отношения в педагогической сфере. Субъективно для самого педагога личность выступает как его «Я», система представлений о себе, конструируемая в процессах педагогической деятельности и общения с коллегами и обучающимися.

Личность преподавателя – это такое сочетание универсальных и необыкновенных свойств, на основе которых формируется его индивидуальность

и создается авторитет. К *основным свойствам личности преподавателя* относятся: темперамент, характер, способности, педагогическое мастерство.

Преподаватель должен быть трудоспособным, энергичным человеком. Он должен уметь быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, выдерживать большие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, быстро восстанавливать силы.

В зависимости от силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов различают следующие *типы темперамента*:

1. *Сангвинический*: сильная, уравновешенная, подвижная нервная система. Преподаватель обладает высокой скоростью реакции; он жизнерадостен, оптимистичен, целеустремлен; умеет быстро адаптироваться в новой ситуации, легко приспосабливается к различным аудиториям и студенческим группам; проявляет активность и творчество, постоянно перерабатывает лекции и стремится разнообразить методику преподавания; в стрессовой ситуации не теряет, находит правильное решение; пользуется авторитетом среди студентов и коллег.

2. *Холерический*: нервная система характеризуется преобладанием возбуждения над торможением. Преподавателю свойственны очень быстрые и необдуманные решения, нетерпеливость, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность. Он отличается творческим воображением, оперативностью и оригинальностью мышления; легко избавляется от стереотипов, быстро осваивает инновационные подходы; вникает в проблемы студентов, эмоционально навязывает свое мнение; принципиален; отстаивает свою точку зрения; не воспринимает критику, долго обижается.

3. *Флегматический*: сильная, уравновешенная, но инертная нервная система. Для преподавателя характерны медленные реакции, взвешенность решений; неспособность отказаться от выработанных навыков и стереотипов. Он трудно и медленно приспосабливается к новой студенческой группе, не любит менять методические приемы; не конфликтен, формально относится к воспитательной работе; игнорирует критику в свой адрес; упорен и настойчив в достижении намеченной цели, но бывает чрезмерно ленив.

4. *Меланхолический*: слабая нервная система. У преподавателя повышенная чувствительность, чрезмерная раздражительность, обидчивость, растерянность в стрессовых ситуациях. Он любит налаженный ритм педагогической деятельности, предпочитает работать в малой группе; физически и эмоционально утомляется в большой аудитории; тщательно планирует занятие, педантично излагает информацию; любит заниматься индивидуальным творчеством.

Темперамент может меняться в результате воспитания и самовоспитания. Редко встречаются преподаватели с «чистым» типом темперамента, но, тем не менее, преобладание той или иной тенденции всегда проявляется в педагогической деятельности.

Характер преподавателя представляет собой совокупность приобретенных устойчивых психологических особенностей, определяющих его поведение, поступки, отношения к студентам и коллегам, к своей работе и самому себе.

В зависимости от преобладающего способа отношения к коллегам, студентам и самому себе, выделяются следующие **типы характера** преподавателя:

- *Эгоцентрический* – преимущественное стремление лишь к собственному удобству, выгоде и престижу, сугубо потребительское отношение к другим, личное счастье и благо важнее всего.

- *Группоцентрический* – полная идентификация себя с профессиональной, научной, педагогической, национальной, религиозной, спортивной и др. группой; ценит другого человека не самого по себе, а в силу его принадлежности к группе; мир делится на «своих» и «чужих». Не может быть счастлив, если несчастлива его группа.

- *Гуманистический* – признание равных прав, свобод и обязанностей всех коллег и студентов, признание категорического императива Канта, согласно которому «поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступили с тобой», счастье и благополучие должно распространяться на всех людей, все человечество.

- *Духовный (эсхатологический)* – вера в продолжение духовной жизни в раю после конца земного пути; связь с духовным миром, с богом; счастье представляется в служении богу и соединении с ним.

Для славянского менталитета всегда было характерно соотнесение любого дела с христианским намерением, с Христом.

Вся славянская культура исторически нацелена на реализацию в человеке духовного, эсхатологического уровня. Советская культура формировала иной характер – коллективистский, в котором доминирует способность подчинить собственные потребности и нужды интересам коллектива, готовность прийти на помощь другим. В условиях постоянных социальных трансформаций в Украине психологическое состояние современных людей можно оценить как переходное потребностно-мотивационное.

У современного молодого человека нет четкого мировоззренческого стержня, в его сознании происходит переструктурирование ценностей с коллективистских на индивидуалистические, но в то же время в ситуации неопределенности выбора сосуществуют различные ориентации. При этом коллективистские установки нередко сочетаются с завышенной самооценкой и неоправданными притязаниями. Коллективизм сейчас обрел новые формы – сепаратизм, национализм, всевозможные формы группирования, корпоративизм и противопоставления.

Педагогические способности это индивидуально-психологические способности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Формирование способностей происходит на основе врожденных особенностей психики – задатков. Например, способности проникать во внутренний мир студента, психологическая наблюдательность и понимание временных состояний обучаемого представляют собой перцептивные способности. Они, в свою очередь, выстраиваются на основе *апперцепции* (от лат. *ad* – к, на, и *perception* – восприятие). Это понятие философии и психологии, обозначает воздействие общего содержания психической деятельности, всего предыдущего опыта человека на его восприятие предметов и явлений.

Термин «апперцепция» введён Г. В. Лейбницем, который обозначил им сознание (в широком смысле этого слова), а также проявление и выделение в душе элементов опыта и восприятия, обусловленное предшествующим знанием. В философии И. Канта понятие «апперцепция» характеризует самосознание мыслящего субъекта в аспекте его априорных синтетических функций, определяющих единство чувственного опыта. В. Вундт поставил в зависимость от апперцепции все сферы психической деятельности. В его трактовке апперцепция объединяет различные аспекты: ясное и отчётливое осознание восприятий, деятельность внимания, синтезирующую деятельность мышления и самосознание.

В наиболее общем виде *педагогические способности* можно классифицировать следующим образом:

- *экспрессивные* – умение преподавателя образно и ярко выразить мысли с помощью вербальных и невербальных средств;
- *дидактические* – умение эффективно строить учебно-воспитательный процесс;
- *авторитарные* – умение быстро завоевать уважение, а в дальнейшем высокий авторитет, волевое влияние на воспитанников;
- *научно-педагогические* – участие в научно-исследовательской работе, стремление работать творчески, экспериментировать, систематически изучать литературу и опыт коллег;
- *перцептивные* – умение воспринимать внутренний мир студента, почувствовать его психическое состояние, выявить отношение к преподавателю, к занятиям;
- *коммуникативные* – умение легко вступать в контакты со студентами и в дальнейшем поддерживать с ними правильные отношения;
- *личностные* – умение соблюдать чувство меры при проявлении требовательности; педагогический такт;
- *организаторские* – умение четко, без потерь времени подготовить и провести лекцию, занятие, внеаудиторное мероприятие;
- *мажорные* – оптимизм и юмор, помогающие активизировать учебный процесс, предупредить или безболезненно ликвидировать конфликт, снять напряжение;
- *психомоторные* способности обеспечивают двигательные навыки, способность в работе «соединять голову с руками»;

– *способности к концентрации и распределению внимания* – готовность держать в поле зрения всю аудиторию, видеть каждого в отдельности; внимательно наблюдая за студентами, не терять контроль за собственной речью, жестами, выражением лица;

– *гностические способности* – умение быстро и точно распознавать предметы, явления, анализировать их и успешно оперировать отраженными образами.

Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы не исчерпывается узкопрофессиональными рамками – от него требуется осмысление широкого спектра социальных, психологических и других проблем, сопряженных с образованием и воспитанием личности студента. Поэтому она представляет собой интеграцию таких содержательных компонентов компетентности преподавателя:

- любовь к своей профессии, ведущая к потребности в самосовершенствовании;
- основательная психолого-педагогическая и социально-экономическая подготовка;
- опыт и значимые для педагога личностные качества.

7.2. Профессиональная устойчивость преподавателя

Для продуктивного выполнения своих обязанностей в любых, даже непредвиденных ситуациях, преподавателю необходима **профессиональная устойчивость**. Она представляет собой совокупность свойств и качеств личности педагога, позволяющую эффективно и уверенно решать педагогические задачи в течение продолжительного времени. Педагог при этом действует самостоятельно, без эмоционального напряжения и совершая минимум ошибок. Она не является врожденной, а формируется постепенно в процессе сознательной, целенаправленной работы педагога над собой с учетом педагогических способностей.

Профессиональная устойчивость преподавателя включает такие компоненты:

1. **Мотивационный компонент:**

▪ *наличие мотивации на достижение успеха*, направляющей действия преподавателя на достижение позитивных результатов. Педагоги с такой мотивацией активны, настойчивы, они не боятся преград, решительны в нестандартных ситуациях, смело берут ответственность на себя, имеют адекватную самооценку и испытывают удовлетворение от достижения поставленной цели;

▪ *уверенность в себе как преподавателе* представляет собой интегральное качество, которое базируется на способности понимать студентов, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Осознание правоты и правомерности своих действий, адекватная самооценка позволяют педагогу избегать

неуверенности (при заниженной самооценке) и самоуверенности (в случае завышенной самооценки);

- *удовлетворенность деятельностью*, которая зависит от уровня зарплаты, бытовых условий и в значительной степени обуславливает психическое здоровье педагога. Удовлетворенность преподавательской деятельностью вызывает желание совершенствовать свое педагогическое мастерство, становится исходным моментом формирования психологической системы деятельности.

2. Эмоциональный компонент:

- *отсутствие эмоционального напряжения*, страха перед аудиторией, которые ведут к перевозбуждению, истощению нервной системы, мешают преподавателю создавать нужное настроение, объективно оценивать условия деятельности. Эмоциональное напряжение может вызвать недостатки в управлении своей деятельностью, особенно такие вредные привычки, как: отложить дело на последний момент, недобросовестно готовиться к занятиям, систематически опаздывать, не выполнять собственные планы;

- *умение регулировать свое эмоциональное состояние* связано с умением владеть собой, своим голосом, мимикой, жестами. Эмоциональная саморегуляция может быть нацелена либо на эмоциональные реакции (гнев, раздраженность, возмущение, страх), либо на состояния настроения (депрессия, апатия, тоска). Она заключается в системе умственных действий, направленных либо на активизацию эмоциональных процессов, либо на их торможение, стабилизацию. Стабильность эмоционального возбуждения в единстве с осознанным управлением эмоциональным состоянием представляет собой важное условие сохранения профессиональной устойчивости, особенно – физической трудоспособности в нестандартных ситуациях. Эмоциональная саморегуляция невозможна без наличия определенных волевых качеств: целеустремленности, организованности, упорства, решительности;

- *наличие волевых качеств* раскрывается в способности преподавателя быстро повышать свою активность, энергичность, сохранять оптимальную организацию психических функций в условиях нарастающего утомления и в нестандартных ситуациях. Удовлетворенность профессией, профессиональная направленность и воля создают взаимосвязанную, динамическую функциональную систему, которая обеспечивает устойчивость профессиональных намерений.

3. Личностный компонент:

- *методологическая рефлексия* связана с умением анализировать собственную научную деятельность и характеризует переход мышления от рецепторно-отражательного подхода к конструктивно-деятельностному. Важную роль в методологической рефлексии играет идейная направленность педагога как носителя научного мировоззрения, моральных качеств, гражданской убежденности и активности. Методологическая рефлексия обеспечивает развитие перцептивных и конструктивных педагогических

способностей, а также познавательной направленности, что позволяет «заряжать» студентов жадой знания;

- *скорость реакции на поведение аудитории и отдельных студентов.* которая основывается на способности нервной системы быстро переходить от возбуждения к торможению и наоборот. Самообладание преподавателя в значительной степени зависит от того, насколько гибким является его мышление, скорость прохождения умственных операций, скорость и точность реакции преподавателя на поведение студента;

- *нормальная утомляемость*, представляющая собой физическую и физиологическую устойчивость, которая обеспечивает моральную, эмоционально-волевою и психическую устойчивость. Повышенная утомляемость зависит не только от физической устойчивости, но может обуславливаться эмоциональной напряженностью, недостаточно глубокими знаниями и умениями, нарушением внимания, памяти и т. п.

4. Профессионально-педагогический компонент:

- *умение принимать педагогически целесообразное решение в нестандартных ситуациях* предусматривает не только правильный анализ ситуации, но и способность преподавателя быстро изменить способы и приемы деятельности в случае нестандартных ситуаций. Успешность действий такого рода требует достаточно высокого уровня развития педагогической наблюдательности и педагогического воображения, на основе чего выстраивается педагогическая находчивость, характеризующая педагогический талант;

- *знания и умения преподавателя*, которые подразделяются на профессиональные, психолого-педагогические и общенаучные. Преподаватель должен обладать дидактическими, конструктивными, коммуникативными умениями, способностью к рефлексии, педагогической техникой. Совокупность этих умений обеспечивает эвристичность педагогического действия, меру эффективности решения воспитательных задач в различных педагогических ситуациях.

- *устойчивая потребность в самообразовании, самопознании*, поскольку педагог должен постоянно обновлять свой багаж знаний, осознавать перспективы своего профессионального развития, определять индивидуальный стиль деятельности, направленности на максимальное использование своих интеллектуальных способностей.

Профессиональная устойчивость дает возможность реализовать как педагогический, так и научный потенциал в педагогическое мастерство, профессионализм, творчество.

7.3. Основные компоненты педагогического мастерства

Существует множество определений педагогического мастерства, и в любом из них подчеркивается какая-либо изюминка.

Мастерство – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог как мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания.

В педагогической теории сложились два основных подхода к пониманию педагогического мастерства. Первый связан с пониманием методов педагогического труда, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не методу принадлежит ведущая роль в воспитании. Но так как метод неотделим от личности педагога, то никакого противопоставления тут нет, разница только в том, под каким углом зрения рассматривается мастерство – как *метод* через личность, его реализующую, или через *личность* педагога, реализующую метод.

Педагогическое мастерство преподавателя – это комплекс профессиональных свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности через владение возможностями своей дисциплины для обучения и воспитания.

Педагогическое мастерство основывается на высоком профессионализме преподавателя, его общей культуре и педагогическом опыте. Чтобы овладеть мастерством, необходимо знать законы и принципы воспитания, уметь в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать процесс заданного уровня и качества.

Существует мнение, что подлинным мастером-педагогом может стать лишь талантливый человек с определенным наследственным предрасположением («учителем надо родиться»). Есть и другие утверждения: массовая профессия не может стать привилегией особенно одаренных. Почти все люди самой природой наделены качествами воспитателей; задача состоит в том, чтобы научить педагогическому мастерству.

«Формула успеха» современного педагога, несомненно, включает следующие составляющие: информированность, методическое мастерство, увлеченность, нравственную культуру. Но главным стержнем успешной деятельности является творчество и любовь к детям.

Педагогическое мастерство включает следующие **компоненты**:

- **Морально-духовные качества:** гуманистическая направленность, национальное достоинство, интеллигентность, жизненные идеалы, совестливость, честность, правдивость, объективность, толерантность.

- **Профессиональные знания** учебного предмета, анатомии и физиологии человека, психологии, педагогики, методики обучения.

▪ *Социально-педагогические качества*: организаторские способности, выдержка, принципиальность и требовательность, оптимизм, чуткость, творческое мышление, внимание, тактичность.

▪ *Психолого-педагогические умения*: конструктивные, коммуникативные, дидактические, перцептивные, суггестивные, познавательные, прикладные, владение основами психотехники.

▪ *Педагогическая техника*: внешность, владение мимикой, жестами, телом, культура речи; сохранение темпа, ритма, стиля речи; культура общения; дидактические умения; умение владеть своими чувствами.

В качестве основных *критериев педагогического мастерства* выделяются следующие:

√ *гуманистическая направленность* всей деятельности преподавателя, то есть уважение личности студента, утверждение моральных ценностей и норм поведения, позитивное влияние на молодежь;

√ *педагогические способности*, а именно:

– дидактические (в доступной форме излагать материал, ясно преподносить проблему, вызывать познавательный интерес к предмету);

– академические (знание своего предмета и способности к научному поиску);

– перцептивные (психологическая наблюдательность, понимание внутреннего мира студента);

– организаторские (умение сплотить коллектив, воодушевить его на решение социально значимых задач);

– авторитарные (эмоционально-волевое влияние на студентов);

– коммуникативные (умение установить целесообразные отношения со студентами, педагогический такт);

– речевые способности (умение выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики);

– педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий, воспитательное проектирование личности студентов);

– способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности.

√ *профессиональная компетентность*, которая охватывает профессиональные знания (предметные, социальные, педагогические, психологические) и профессиональные умения и навыки (умения преподавать и воспитывать, мотивировать и оценивать поведение студентов);

√ *педагогическая техника* (культура и техника речи, умение одеваться, способность к самоконтролю, самостимуляции и т. п.);

√ *коммуникативность*, то есть профессиональная способность к продуктивному и комфортному общению со студентами.

Важное значение в повышении продуктивности педагогического труда имеет способность педагога выстроить свои отношения со студентами в рамках

партнерской педагогики, создавать комфортную для всех участников образовательного процесса образовательную среду.

Развитию познавательной активности и вместе с тем комфортному эмоциональному состоянию обучающихся способствуют следующие **характеристики процесса взаимодействия преподавателя и студента:**

√ *партнерские отношения* преподавателей и студентов, стремление к общению на равных и реальное его осуществление;

√ *проблемность и дискуссионность* обсуждения учебного материала;

√ *эмоциональная и содержательная поддержка* учебной работы студентов и положительное оценивание любого продвижения в усвоении, при этом важно ориентирование на самооценку;

√ *адекватное содержательное отношение к ошибке*, использование ее не в целях порицания, а для создания развивающей ситуации;

√ *направленность педагога* в отношениях со студентом на его развитие и личностный рост;

√ *побуждения к работе*, опирающиеся на доброжелательные, шуточные замечания; эмоциональность и неформальность разговора с обучающимися.

Современная школа нуждается в преподавателе высокой профессиональной квалификации, обладающем незаурядными интеллектуальными и умственными способностями, способном критически мыслить и творчески подходить к решению стоящих перед ним задач. Следовательно, помимо профессионально педагогических качеств преподаватель должен обладать еще другими качествами, способствующими его деятельности.

7.4. Педагогическая техника преподавателя высшей школы

Педагогическую технику определяют как систему умений человека, дающих возможность использовать собственный психофизический аппарат для достижения эффективных педагогических результатов.

Техника, которая дает возможность педагогу экономить свои силы и достигать необходимых результатов, называется **психономической**. Она представляет собой науку о психическом влиянии людей друг на друга и на самого себя и об искусстве управления этим влиянием. Эти психофизические умения позволяют оказывать психо-оздоровительное влияние сознательно и оптимально, то есть с наименьшей затратой энергии и времени.

В отличие от педагогической техники как умения использовать собственный психофизический аппарат в качестве инструмента педагогического влияния, умения эмоциональной регуляции, общения, культуры и техники речи, психономическая техника учителя не является прямым педагогическим влиянием, но опосредованно влияет на его эффективность. Кроме того, психономическая техника охватывает умения осознавать и учитывать закономерности подсознания (психологическую

защиту, программы реагирования, потребности, мотивы и т. п.), высокий уровень наблюдательности, владение психотерапевтическими приемами саморегуляции, умения вербального и невербального эмпатического общения. Психонормическая техника дает возможность достигать наивысших результатов в сжатый период, а главное – с наименьшей затратой психофизических сил.

Общение – это процесс контактов, обмена и взаимодействия между людьми. В процессе обучения и воспитания происходит передача знаний, способов деятельности, общественных ценностей, норм культуры, то есть общение является сущностью самой работы учителя.

К основным **функциям общения** относятся: обмен информацией, организация деятельности, познание людьми друг друга, достижение взаимопонимания. Кроме того, каждый человек испытывает потребность в самовыражении в процессе общения, получении эмоциональной поддержки (сочувствия, уважения к себе), признании своей личности. Учет этих потребностей имеет важное значение для педагога в ходе педагогического общения.

К коммуникативным умениям преподавателя относятся:

- социальная перцепция (умение «читать по лицу»);
- эмпатия (умение сочувствовать);
- толерантность (умение понимать чужие мысли, терпимо относиться к иным взглядам);
- самопрезентация (умение проявлять уверенность, свои лучшие качества в нужное время);
- установка на позитивное в людях;
- достаточный объем внимания и памяти (лица, имена, качества);
- оперативность формулирования мыслей;
- культура и техника речи;
- владение приемами эффективного общения.

Важным компонентом техники общения педагога является культура речи, включающая различные аспекты правильности речи:

√ *лексическую* (богатый словарный запас, особенно синонимов, метафор, эпитетов, отсутствие штампов и тавтологий);

√ *грамматическую* (построение предложений, использование слов иностранного происхождения, падежей, спряжений и т. п.);

√ *орфоэтическую* (ударение, произношение слов).

Эмпатическое общение – это целенаправленное взаимодействие, сориентированное на установление контакта, позитивных взаимоотношений, выяснение мысли собеседника. Проявляя сочувствие к партнеру, субъект не отказывается от своей позиции, а пытается найти понимание с собеседником. В ходе эмпатического общения могут использоваться такие приемы:

- подтверждение контакта соответствующими невербальными реакциями (взгляд, покачивание головой, поддакивание, наклон к собеседнику, открытые жесты);

- перефразирование чувств и мыслей партнера;
- тактичное прояснение скрытых или неосознанных мотивов собеседника, интерпретация, резюмирование и т. п.);
- демонстрация понимания мысли собеседника, подбадривание, поддержка собеседника.

Общение, направленное на осуществление прямого психического влияния на партнера, называется **директивным**. Оно включает выражение чувств, мыслей субъекта, аргументированные объяснения цели деятельности, будущих поступков и последствий, но без обидных оценок партнера.

Правила директивного общения:

- 1) искренность, открытость поведения, откровенный отказ от действий, не принимаемых субъектом;
- 2) активные целенаправленные действия, решительная защита себя от агрессивного поведения партнера;
- 3) четкое выявление своей позиции, намерений;
- 4) учет значимых потребностей партнера.

Во время критики необходимо избегать конфронтации (не вступать в спор, перенести беседу), получить дополнительную информацию о содержании претензий (попросить конкретизировать, выразить свои предположения относительно деталей замечания), перефразировать обидное критическое замечание, а только потом отвечать, спросить (без оценок), о последствиях своей деятельности (а что будет, если..?), частично согласиться с критикой (либо с фактами, либо с возможными последствиями, либо с принципами, либо с правом собеседника иметь свое видение ситуации).

Таким образом, *эффективное общение* возможно при таких условиях:

- √ установление отношений доверия на основе признания других людей личностью;
- √ безоценочное (некритическое) и безусловное (без «если, то... – и я тебя буду уважать») принятие другого человека;
- √ искреннее проявление понимания и сочувствия;
- √ конгруэнтность (соответствие мыслей чувствам, словам, невербальным действиям, ситуации) и аутентичность (открытость, искренность) собственного поведения;
- √ обеспечение собеседникам свободы выражения собственных мыслей, чувств, участия в принятии решений и ответственности за их последствия.

Большую роль в ходе целенаправленного влияния на сознание и подсознание партнеров по общению играет стиль общения и приемы влияния, которые называют **педагогическим тактом**.

Он базируется на уважении к студенту, на учете его индивидуальных особенностей, качеств и психического состояния. *Показателями педагогического такта* являются:

- уравновешенность поведения педагога, выдержка;

– оптимистическое отношение к возможностям студента, ненавязчивый контроль;

– умение выслушать, проявить заинтересованность, снять напряженность в аудитории, выявить радость по поводу успехов студента или огорчение в связи с неудачей, игнорировать демонстративные негативные проявления в поведении студентов;

– недопустимость грубых замечаний по поводу внешности студента, его интеллектуальных способностей;

– умение разрешать конфликты без словесной агрессии, разрыва контактов, полных уступок и сдачи позиций.

Для того, чтобы успешно и не травмируя участников разрешить конфликт, необходимо использовать такие *приемы*:

1. *Саморегуляция эмоций*:

– осознание собственных мотивов («посмотреть на себя со стороны», осознать свои потребности, «мысленные игры» в этом конфликте);

– урегулирование собственного эмоционального состояния; концентрация на проблеме, а не на участниках.

2. *Проявление позиций*:

– «пассивное слушание», чтобы собеседник мог высказаться, «сбросить» свои эмоции;

– «активное слушание» с целью помочь собеседнику выразить чувства, сформулировать причины их возникновения, перефразирование;

– «Я-сообщение», суть которого состоит в том, чтобы рассказать о своих чувствах, состоянии здоровья, трудностях, не обвиняя партнера.

3. *Анализ проблемы*:

– объективация проблемы (рассмотрение по пунктам от простого к сложному);

– выделение в проблеме подпроблем, частей.

4. *Предложение варианта решения проблемы*:

– оценка каждой позиции, решение с точки зрения целесообразности, детализация, выбор тактики, путей решения (Кто? Когда? Как?);

– рефлексия своего поведения, решений;

– осмысление уроков (что было эффективным, что нужно усовершенствовать).

Кроме приемов разрешения конфликтов в педагогике активно используются приемы, которые создают позитивные качества и тормозят негативное поведение. Это убеждение, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность, организация успехов в обучении, доверие, авансирование позитивных качеств, проявление доброты и внимания, просьбы. Более эффективно эти приемы влияют, если их использование оказывается неожиданным для студентов.

Влияние должно быть незаметным и носить характер психопрограммирования, навеивания. Для этого используются такие **приемы**:

– «**разрыв стереотипа**»: сделать нечто необычное, чтобы прервать нежелательное поведение (неожиданный жест, громкий голос, привлекающая внимание поза и т. п.);

– «**выбор без выбора**» – стимуляция деятельности с помощью иллюзии самостоятельного выбора, навеивание полезной активности;

– «**встроенная команда**» – разбивка предложения на команды, приказы, маскировка сути в конце предложения, интонационное выделение главного;

– «**присоединение**» – незаметное отражение поведения собеседника, синхронизация ритмов дыхания, движений, имитация жестов, нюансов речи, а через определенное время – изменение пантомимики;

– «**ведение**» – описывание реакции, которую желательно вызвать («вы внимательно слушаете и все записываете»).

Непрямым приемом влияния или разрешения конфликта может быть использование юмора. Он занимает важное место в создании комфортной познавательной ситуации в учебной аудитории.

Юмор как эмоциональная черта характера имеет две *разновидности*:

1) остроумие, являющееся природным даром;

2) чувство юмора, которое стоит в ряду других человеческих чувств преподавателя таких как: эмпатия (способность сопереживать), доброжелательность, наличие оптимизма.

Юмор может быть не только чертой характера, но и выступать как педагогическое средство, в основе которого лежит осознание участниками педагогического общения различного вида несоответствий (между ожидаемым и случившимся, между видимым и реальным). Юмор связан с комическим эффектом, он способен активизировать учебно-воспитательный процесс.

К основным **функциям юмора** относятся следующие:

▪ **информативно-познавательная** функция: юмор является средством познания окружающего мира, позволяет полнее и адекватнее воспринимать различные стороны жизни, углубляет представление о ней;

▪ **эмоциональная** функция: юмор обеспечивает удовлетворительное самочувствие в любой ситуации, позволяет менее болезненно приспособиться к изменившимся условиям;

▪ **мотивационная** функция: юмор побуждает педагога отказаться от повторения негативных поступков, искать приемлемые формы поведения. Юмор может выступать в качестве своеобразного стимула самовоспитания, так как раздраженный преподаватель перестает следить за собственным поведением и речью, допускает несправедливость по отношению к учащимся;

▪ **коммуникативная** функция: человек с чувством юмора притягателен для окружающих, открыт для общения, он всегда привносит во взаимоотношения атмосферу приподнятости, жизнерадостности;

▪ *развивающая* функция: юмор обладает вполне определенной логикой, доказательностью, в силу чего способствует развитию интеллекта, критического мышления, творческих способностей, остроты видения мира, наблюдательности;

▪ *диагностическая* функция: И. В. Гете утверждал, что ни в чем так не проявляется характер человека, как в том, что он находит смешным. В. А. Сухомлинский отмечал, что по тому, что считает коллектив смешным, над чем и как смеются воспитанники, можно сделать безошибочный вывод о моральном здоровье коллектива;

▪ *регулятивная* функция проявляется в нормализации отношений человека к себе, к окружающим и окружающих – к человеку. Иногда, чтобы вступить в общение, педагог начинает с остроумного замечания или рассказа о забавной истории. Заставить человека рассмеяться – это значит войти с ним в эмоциональный контакт, вызвать к себе расположение и, в какой-то мере, доверие. Юмор способствует благоприятному разрешению конфликтных ситуаций, в результате чего конфликт будет исчерпан.

Существуют определенные **требования к использованию юмора** в педагогической деятельности:

1. Нельзя подвергать осмеянию личность ученика. Можно смеяться лишь над отдельной чертой характера, конкретным поступком или высказыванием учащегося.

2. Нельзя смеяться над тем, что ученик не в состоянии исправить или изменить. Это может быть физическая слабость, заикание, необычная фамилия и т. д. Недопустимы шутки по поводу юношеской симпатии или любви.

3. Не рекомендуется первому смеяться над собственной шуткой с тем, чтобы не вызвать реакцию противоположную ожидаемой. Однако в некоторых случаях улыбка педагога стимулирует ответную реакцию учащихся.

4. Недопустимы грубая плоская шутка, кривляние, зубоскальство, которые являются следствием низкой культуры педагога, недооценки и неуважения личности учащегося, результатом назидательности, ничего общего не имеющего с остроумием.

5. Не следует смеяться над случайностью, высмеивать произвольных промах учащегося.

6. Шутку и юмор, особенно адресованные «трудным» учащимся лучше облечь в форму дружеской критики, мягкого упрека.

Не стоит сердиться, услышав шутку учащегося или увидев улыбку в свой адрес. Всегда надо быть готовым ответить на острое словцо, не бояться первому посмеяться над своей неудачей или промахом.

Таким образом, использование разнообразных психонимических и педагогических приемов влияния и общения на основе наблюдений, оперативно принятых решений, саморегуляции становится техникой педагога, дающей возможность работать оптимально, сохраняя психическое здоровье всех участников педагогического процесса.

7.5. Творческие аспекты деятельности преподавателя

Педагог – это человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью. Значение имеют не изолированные качества педагога, а их комплекс, целостная система.

Системный характер педагогического мастерства отражается в **профессиональном потенциале педагога**, который является его главной характеристикой. Это совокупность естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности. Профессиональный потенциал может быть определен как база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запланированных результатов.

Профессиональный потенциал – это возможность выполнять свой труд на уровне требований, налагаемых педагогической профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса – стилем учебно-воспитательной деятельности. По сути, он представляет собой концентрирование приобретенных качеств, то есть систему приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

В **структуру профессионального потенциала** педагога включаются следующие компоненты:

√ **профессиональная подготовка**: ориентация на профессию, профессиональное становление, профессиональная направленность;

√ **творчество педагога**: педагогический интеллект, профессиональная компетентность, индивидуальный стиль деятельности, творческое отношение к труду, развитие творческой инициативы;

√ **профессионализм педагога**: инновационная деятельность, гуманистическая ориентация, профессиональный рост, профессиональная позиция, профессиональная активность;

√ **педагогическая культура**: педагогический стиль мышления, педагогическая техника, мастерство общения, социальная активность, методическое мастерство.

Педагог – это всегда активная, творческая личность, выступающая организатором повседневной жизни студентов. Побуждать интересы, вести учащихся за собой может только человек с развитой волей, где личной активности отводится решающее место.

Педагогический труд нетворческим не бывает, и быть не может, ибо неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых

комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения, на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

Творческая деятельность как целостный процесс характеризуется следующими *чертами*:

- √ наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- √ социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, – это не творчество, а варварство);
- √ наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- √ наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- √ новизна и оригинальность процесса или результата.

Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Среди *творческих аспектов* деятельности преподавателя можно выделить следующие:

- план каждого занятия и его реализация;
- новый методический прием;
- методическое усовершенствование (разработка новых методических материалов, преобразование научной информации в учебную);
- методическое обобщение;
- методическое изобретение;
- дидактическое обобщение (классификация методов обучения по источникам информации);
- дидактическое изобретение – разработка новых способов и средств обучения;
- дидактическое открытие (разработка новых процедур, например, поэтапное формирование умственной деятельности П. Я. Гальперина);
- совершенствование теории, уточнение и разработка определений;
- теоретическое обобщение;
- новая теория;
- педагогическое усовершенствование (новый стандарт, новый учебный план);
- педагогическое изобретение;
- педагогическое открытие.

Семинар № 7. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

План

1. Профессиональные способности педагога.
2. Профессиональная устойчивость преподавателя.
3. Основные компоненты педагогического мастерства.
4. Педагогическая техника преподавателя высшей школы.
5. Творческие аспекты деятельности преподавателя.

Темы рефератов

1. Педагогическое мастерство: целостность его структурно-функциональных компонентов.
2. Профессионально-педагогическое общение и типология личности преподавателя высшей школы.
3. Способность преподавателя к инновационной деятельности
4. Педагогическая техника как форма организации поведения преподавателя в высшей школе.
5. Экспрессивные, дидактические и авторитарные способности преподавателя.
6. Научно-педагогические и коммуникативные способности преподавателя.
7. Перцептивные и суггестивные способности преподавателя.
8. Проблема способностей, их классификация.
9. Техника языка.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные свойства личности преподавателя. Охарактеризуйте их.
2. В чем суть эгоцентрического и группоцентрического характера преподавателя? Как это может проявляться в педагогическом процессе? Приведите примеры.
3. Приведите классификацию педагогических способностей преподавателя.
4. Какие способности преподавателя называются суггестивными? Приведите примеры.
5. Что такое профессиональная устойчивость преподавателя? Какие компоненты она включает?
6. Что такое «педагогическое мастерство»? Какие подходы к пониманию педагогического мастерства сложились в педагогической теории? Какова Ваша позиция?
7. Что такое «педагогическая техника»? Какая техника называется психонимической?

8. Какие характеристики процесса взаимодействия преподавателя и студента способствуют развитию познавательной активности и вместе с тем комфортному эмоциональному состоянию обучающихся?

9. Перечислите коммуникативные умения преподавателя. Как называется умение проявлять уверенность, свои лучшие качества в нужное время?

10. Что такое «эмпатическое общение»? Какие приемы могут использоваться в ходе эмпатического общения?

11. Что такое «педагогический такт»? Каковы его показатели?

12. Какие функции выполняет юмор в учебно-воспитательном процессе? Приведите примеры. Какие требования к использованию юмора предъявляются в педагогической деятельности?

Проблемные задания

1. Какие типы темперамента преподавателя существуют? Как они зависят от силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов? Обоснуйте свой ответ.

2. Продолжите перечисление типов характера преподавателя:

а) эгоцентрический;

б) группоцентрический;

в) ...

3. Материал к дискуссии «Возможно ли правильно управлять знаниями?»

4. Продолжите перечень способностей преподавателя:

а) авторитарные;

б) научно-педагогические;

в) перцептивные;

г) ...

5. Согласны ли Вы с тем, что профессиональная компетентность преподавателя высшей школы не исчерпывается узкопрофессиональными рамками? Какие содержательные компоненты компетентности преподавателя Вы считаете необходимыми?

6. Продолжите список компонентов педагогического мастерства:

а) профессиональные знания учебного предмета, методики обучения;

б) социально-педагогические качества;

в) ...

7. В последнее время большинство преподавателей основных учебных дисциплин сталкиваются со следующими проблемами: постоянный рост объема информации в учебных курсах; увеличение динамики развития изучаемых отраслей, необходимость в постоянном обновлении и изменении учебных курсов, что требует большой работы, необходимость во все более частом повышении квалификации, изучении новых образовательных методик и приёмов. Какие способности преподавателя способствуют решению этих задач?

8. По результатам статистических исследований в области знаний за 2000–2007 гг. объем информации в мире ежегодно возрастал в 1,5 раза по сравнению

с предыдущим годом. В частности это обусловлено развитием Интернет технологий. Через 10 лет объем информации в образовательной системе возрастет в 38,5 раз, а через 20 лет более чем в 2200 (!) раз. На данный момент существует несколько подходов к решению проблемы интенсивного роста объемов информации в образовании: 1) Болонский процесс; 2) дистанционное образование; 3) обучение через Интернет; 4) узкая специализация; 5) широкая специализация с последующим углублением в определенную отрасль. Какую позицию занимаете Вы? Обоснуйте свой выбор.

9. На данный момент не принято окончательное решение о дальнейшем развитии системы образования. Идут многочисленные дискуссии, большой упор сделан на Болонский процесс и самостоятельную работу студентов. Большинство теорий сходны в одном – преподаватель уже не будет играть роль единственного источника знаний, его роль скорее будет состоять в обучении как правильно управлять этими знаниями и как выбирать только нужную информацию из всего потока знаний. Согласны ли Вы с тем, что в ближайшем будущем время и умение правильно оперировать информацией станут одним из наиболее ценных ресурсов в системе образования? Как это скажется на авторитете педагога?

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовка и участие в межвузовской научно-практической конференции магистров на тему «Философия образования: парадигмы, концепции, подходы».

2. Написание тезисов доклада на конференции (2 страницы), их подготовка к опубликованию в сборнике материалов конференции.

Тема 8. Морально-психологическая атмосфера в педагогическом коллективе

8.1. Характеристика взаимодействия преподавателя и студента

Кардинальное изменение целенаправленности высшей школы Украины в условиях глобальных трансформаций осуществляется в ходе *гуманизации образовательно-воспитательной системы*.

Среди главных направлений гуманизации сферы образования следует выделить следующие:

- это не столько подготовка квалифицированной рабочей силы для удовлетворения потребностей экономического развития, сколько создание всесторонних условий для удовлетворения потребностей человека в самоусовершенствовании, в постоянном повышении уровня своих знаний и культуры;

- воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира;
- развитие современного мировоззрения, творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности;
- подготовка квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессиональному развитию, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, конкурентоспособных на рынке труда;
- осознание необходимости и возможности преодоления обезличивания, неуважения субъектов учебного процесса; предостережение от узкоутилитарной концепции образования, его направленность на личность как на цель образования, а не как на экономический фактор;
- диверсификация высшего образования, его гибкость, способность предвидеть;
- расширение границ образования с целью органического вхождения в систему непрерывного образования для всех;
- акцентирование миссии высшего образования, демократизация доступа к нему, автономия и демократические свободы;
- научно-исследовательские, образовательные и воспитательные задания, этическая, культурная и критическая функции;
- связи и взаимодействия с обществом и его основными институтами;
- управление образованием и его финансирование;
- создание для граждан равных возможностей в получении образования, развитие системы непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни;
- обеспечение образовательных потребностей национальных меньшинств;
- интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство;
- разнообразие типов учебных заведений, вариативность учебных программ;
- индивидуализация обучения и воспитания;
- улучшение качества образовательных услуг.

В ходе трансформации образовательных отношений существенно меняются *отношения студентов и преподавателей*.

Традиционно центральным, организационным и регулятивно-контрольным началом педагогического процесса выступает педагогическая власть. Это инструмент педагогического управления, выражающегося в побуждении к целенаправленному действию, которое второй субъект должен совершить по желанию первого. Это действие производят обе стороны этого отношения, одна – побуждающая к действию, другая – производящая его.

Иногда обе стороны – субъект и объект власти – совмещаются в одном лице («Учитесь властвовать собой»). Этот тип интериоризованной власти имеет

большое положительное значение для становления и развития саморегулирующихся и самоуправляющихся, самоорганизующихся личностей и коллективов (самодисциплина, самостоятельность, самодеятельность, самоуправление и т. п.)

Педагогическая власть выступает как элемент или фактор, сущность педагогических связей, объединяющих людей воспитывающих с людьми воспитуемыми. Традиционно во всех своих «полях власти» (личность самого человека, семья, школьный коллектив, образовательное учреждение, система образования и т. д.) педагогическая власть наделена единым принципом деятельности – *командованием* в различных его формах (распоряжение, приказание, просьба, убеждение и т. д.).

Педагогическая власть выражается в законах, нормах, правилах, запретах, рекомендациях, предписаниях, инструкциях, волевых и эмоциональных воздействиях. Она может существовать в двух формах: потенциальной и реальной. Педагогическая власть обладает *авторитетом*, в ней заложен ожидаемый результат образования, воспитания, обучения.

Власть как система функций складывается из:

- проектирования деятельности;
- анализа конкретной ситуации;
- определения стратегии и частных тактических задач;
- профилактики отклоняющегося от норм поведения;
- надзора и пресечения;
- присвоения и распоряжения необходимыми ресурсами (волевыми и интеллектуальными, верой и доверием, поддержкой сторонников и т. д.), распределения этих ресурсов – мер доверия, соглашения и т. д.

Педагогическая власть разделяется на две *формы*:

1) легализованные, официальные, формализованные (власть учителя, директора, воспитателя, министра и т. п.);

2) нелегализованные, неформальные, неофициальные (например, власть вожака в группе подростков, неформального лидера в коллективе и т. п.).

В современной высшей школе развивается *педагогика партнерства*, складываются субъект-субъектные (S – S) отношения между студентами и преподавателями, всеми участниками образовательного процесса.

Субъект-субъектное взаимодействие ставит следующие цели:

- развитие творческого потенциала студентов в процессе сотрудничества;
- развитие творческого потенциала студентов в результате требовательности преподавателей;
- самореализацию и самовыражение субъектов в учебно-воспитательном процессе;
- усовершенствование техники общения.

Диалог между студентом и преподавателем, инициируемый студентом, – это *партнерское взаимодействие*, взаимопонимание, обмен взглядами, идеями, позициями и пр. Он возникает при определенных условиях, не сразу,

постепенно. Появлению диалога предшествует ориентация студента в преподавателе, его личностных и профессиональных качествах, проявлениях. В результате студенты формируют (с той или иной степенью осознания) модели взаимодействия. В них преподавателю предлагаются разные роли, разная активность, различные механизмы взаимодействия, отражающие и меру понимания, и меру доверия, и меру интереса, ценности, необходимости, проявляемые к нему со стороны студентов.

Охарактеризуем основные **особенности моделей взаимодействия студентов и преподавателей**, формирующиеся на обобщенных ориентирах и направленные на:

- личность преподавателя;
- получение знаний;
- взаимопонимание с преподавателем;
- взаимодействие с ним как с наставником, другом;
- индивидуальное общение с преподавателем.

Строя свои отношения с педагогом, студент, прежде всего, наблюдает и анализирует его личностные особенности и проявления, оценивает знания и профессиональные качества.

Ключ к взаимопониманию студенты видят в двух моментах: в умении педагога заинтересовать, во-первых, своим предметом и, во-вторых, своими личностными качествами.

Таким образом, общение, диалог, инициируемые студентом, все шире внедряются в образовательный процесс.

В первую очередь, типы организации социальных отношений раскрывают характер общения и способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между учителем и учениками. В педагогической традиции сформировались следующие **типы социально-дидактических отношений**:

♦ Первый тип – «учитель – ученик», на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Эта модель основывалась на непосредственном контакте между учителем и учеником. «Прототипом» такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком. Дидактический тип «учитель – ученик» на практике представлен различными формами и методами обучения, в которых актуализируются отношения между:

- ментором и учеником;
- домашним учителем и учеником;
- мастером и учеником в различных сферах профессионального обучения;
- индивидуальным преподаванием больному ребенку, обучением в контексте восстановительно-педагогических, коррекционных и медицинских программ.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: это индивидуально-дидактический контакт учителя с учеником, акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные

обсуждения учебных проблем и консультации. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

♦ Второй тип – «преподаватель – аудитория» – это диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации, просвещения (в контексте политической, идеологической, религиозной, педагогической направленности). Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, проповедь, доклад, лекция. При таком типе важную роль играет момент рациональной и «экономической» подачи материала и новой информации. Этот тип аудиторного обучения характерен для высшей школы.

♦ Для третьего типа – «учитель – группа», характерна непосредственная коммуникация между обучающими и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

♦ Четвертый тип – «учитель – средства обучения – ученик» характерен для дистанционного обучения (с помощью компьютера и других технических средств), при опосредованном общении учителя с учеником.

Основными *этапами развития отношений* между преподавателем и студентом являются следующие:

I – *осознание собственной субъектности* (активизация мотивационных факторов самоопределения в совместной работе);

II – *принятие субъективности Другого* (развитие интереса к личности Другого, осознание его самоценности);

III – *сотворчество* (развитие интереса и позитивного отношения к самому себе; формирование личностной, эмоциональной включенности; развитие эмоционального контакта, рефлексивных способностей; познавательная самостоятельность).

8.2. Структура авторитета преподавателя

Авторитет (лат. *auctoritas* – достоинство, сила, власть, влияние) – это важнейшее средство воспитательного воздействия. Это особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решение, выражать оценку, давать советы. Подлинный авторитет опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества: демократический стиль сотрудничества с воспитанниками, способность к открытому общению, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру и т. п.

Истинный авторитет – это такое отношение учащихся к учителю, которое побуждает учащихся быть все время младшими товарищами учителю.

Основными составными частями авторитета являются следующие: личностный и профессиональный.

Личностный компонент педагогического авторитета включает в себя следующие качества педагога:

- любовь к студентам и педагогической профессии;
- уважение и доверие к обучающимся;
- взаимное уважение;
- общая культура поведения педагога (умение владеть речью, мимикой и жестами, опрятность в костюме и т. п.);
- внешность педагога и его культура поведения;
- умение держать себя в аудитории;
- обладание правильной и выразительной речью;
- настойчивость и требовательность;
- знание своего предмета;
- педагогический такт, то есть умение находить в каждом случае наиболее правильный педагогический приём.

Профессионально-психологические качества педагога воспитываются путем систематической работы над собой и заимствования лучшего опыта у других педагогов, так как черты характера хорошего учителя и воспитателя формируются в педагогическом коллективе.

Авторитет педагога-воспитателя также зависит от того, какой стиль взаимодействия сложился у него со студентами (демократический, авторитарный, либеральный), уважительность и требовательное отношение к учащимся. При этом качества личностного компонента (любовь к детям, к профессии, уважение доверие к студенту, общая культура поведения, оптимизм, требовательность, строгость, справедливость, терпение, и т. д.) и профессионального компонента (профессиональные знания, педагогический такт, стили взаимодействия и т. д.) тесно взаимосвязаны.

В целом, в *структуру авторитета* включаются следующие компоненты:

- *профессиональный компонент*: специальная эрудиция, методическое мастерство, технологическое разнообразие;
- *личностный компонент*:
 - ценностная составляющая (носителем каких конкретных нравственных, философских, эстетических и других ценностей является педагог);
 - характерологическая составляющая (черты характера, создающие предпосылки для формирования авторитета);
 - культурологическая составляющая (культура поведения, общая эрудиция, круг интересов, стиль общения);
- *социальный компонент* (социальная перцепция):
 - социальная значимость профессии;
 - социальный престиж профессии;
 - социальные (профессиональные) стереотипы;
- *ролевой компонент*:
 - занимаемая должность;
 - права и обязанности.

Авторитет педагога – это средство воспитательного воздействия на учащегося, это сложный феномен, который качественно характеризует систему отношений к педагогу. Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, чем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово. Подлинный авторитет можно только заслужить честным и упорным трудом. Существует мнение, что должность учителя сама по себе обеспечивает ему авторитет среди учащихся.

Впервые в педагогической науке авторитет учителя-воспитателя был разделен на истинный и ложный А. С. Макаренко, который отмечал, что истинный авторитет – один, а ложных – множество разновидностей. Под *ложным авторитетом* понимается такое отношение воспитанников (учеников) к воспитателю (учителю), которое побуждает их быть потребителями готового опыта, пассивными или активными. Ложный авторитет основан на стремлении учителя-воспитателя добиваться послушания от ученика.

Различаются следующие *виды ложного авторитета*:

- *авторитет подавления*: завоевывается путем систематической демонстрации превосходства в правах и возможности держать учащихся в постоянном безотчетном страхе перед высмеиванием за неудачный ответ или выполнение упражнения, перед окриком, наказанием.

- *авторитет расстояния*: педагог, воспитатель стремится всегда держать дистанцию относительно студентов;

- *авторитет педантизма*: у педагога, воспитателя существует система мелочных, никому не нужных условностей, традиций. Он постоянно придирается к занимающимся, причем его придирки не согласуются со здравым смыслом, они просто неразумны. Педант несправедлив и его действия малоэффективны;

- *авторитет резонерства*: педагог бесконечно поучает воспитанников, полагая, что нотации – главное средство воспитания. К словопрениям таких педагогов учащиеся быстро привыкают, перестают на них реагировать и раздраженно, а иногда посмеиваясь, слушают поток нравоучений;

- *авторитет мнимой доброты* чаще, чем другие виды ложного авторитета, встречаются у молодых педагогов. Не имея достаточного педагогического опыта, эти руководители молодежи считают, что учащиеся оценят их доброту, попустительство и ответят послушанием, вниманием, любовью; получается лишь наоборот.

Управление, разрушающее авторитет преподавателя, в современной литературе обозначается термином *«терминаторный менеджмент»*, который проявляется в следующих личностных позициях педагога:

- «один я все знаю, все вы неучи»;
- создатель чехарды и некомпетентности;
- «чтобы работать с вами, надо иметь адское терпение»;

- главное – добиться высоких результатов поведения и успеваемости;
- «с кем приходится работать!».

8.3. Воспитание как процесс обогащения субъективно-личностного мира студента

Интенсивные процессы совершенствования государственности в условиях социальной трансформации общественных отношений невозможны без теоретического обоснования и реализации в учебно-воспитательных учреждениях новых и усовершенствования существующих парадигм воспитания.

Воспитание представляет собой процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. Оно реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность».

Воспитание всегда представляет собой культивирование в индивиде человеческих качеств, усвоение научно-познавательной, художественной и непременно нравственной культуры, что ориентирует личность на безусловные ценности добра, истины и красоты.

Исторически сложились два основных *типа воспитания*:

1) *своецентристское* воспитание (мерило становления человека заключено в нём самом);

2) *межсубъектное* воспитание (общение между людьми не предполагает притязания кого-либо быть центром общения).

Воспитание оказывает существенное влияние на *духовность* – специфически человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности.

Духовность обычно рассматривается как определённая позиция целостного сознания – нравственного, политического, религиозного, эстетического. Ведущую роль эта позиция занимает в сфере моральных отношений. В христианской этике духовность традиционно связывается с внутренней чистотой и умиротворённостью, со скромностью и послушанием. Однако духовность следует рассматривать шире, в социальном плане – как продукт и фундаментальное основание культуры, проявление «человеческого в человеке».

Духовность характеризуется бескорыстностью, свободой, эмоциональностью, по сути теми качествами, которые возвышают личность над собственными физиологическими потребностями. В последнее время понятие «духовность» употребляется для обозначения мировоззренческих, жизнеориентирующих мотивов поведения личности. Духовность личности и общества заключается в том, что в сознании присутствует определённое представление об идеале личности, об отношении человека к человеку, человека к власти, об идеальной модели совершенного общества или государства.

При всем многообразии поисков воспитательной парадигмы, можно выделить четыре основных *направления*:

1. *Рационалистическое*, которое может иметь авторитарный или либеральный характер, но обязательно с преимуществом научной рациональности. Сущность этого направления состоит в абсолютизации научных знаний («знаниецентризм»).

У истоков этого направления стояли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, в педагогическом творчестве которых обосновывался принцип единства обучения и воспитания. Сегодня в этом направлении выделяются как прогрессивные, так и реакционные тенденции.

2. *Культуроцентристское*, в котором культура рассматривается как основание воспитания и образования. Оно не ограничивается школой, предусматривает гуманный социум, способный к гармонизации отношений человека и общества. Такая парадигма обеспечивает триаду – Истина, Добро, Красота – и базируется на культуротворческом принципе «целостности картины мира и человека в нем».

Особое место при такой парадигме имеет сохранение традиций, которые имеют национально-культурный, высокоморальный характер. М. Грушевский обосновал концепцию мирового значения национальных традиций и в многотомной работе «История Украины-Руси» отмечал, что в произведениях своего духа украинский народ заложил пророческие свидетельства своих культурных примет, богатых способностей и результатов долгой исторической жизни. В. Вернадский, создавая свое учение о ноосфере, главным фактором формирования нового биосоциального бытия человечества считал научную мысль, которую он рассматривал как упорядоченное восприятие действительности.

Основываясь на учении В. Вернадского и современных мировых тенденциях, ученые признают еще одну новую воспитательную парадигму – *планетарно-личностную*, глобально-историческую по своему значению, в основе которой – образованный человек, вооруженный научными знаниями и новейшими культурными достижениями человечества.

3. На смену знаниецентристской и культуроцентристской парадигме пришла нетрадиционная *лично-гуманистическая* парадигма воспитания, которая имеет антропоцентрический характер. Ее системообразующим фактором выступает не культура, не образование, а личность обучаемого как уникальная неповторимость и высшая ценность. Для практической реализации этой современной парадигмы необходимо обеспечение субъект-субъектных, морально-эстетических взаимоотношений студентов и преподавателей на уровне сотрудничества и сотворчества.

В лично-гуманистической парадигме акценты переносятся с потребностей и интересов общества на интересы и потребности человека. При этом утверждается, что не человек существует для общества, а общество – для человека. В связи с этим ставится задача повышения культурного уровня,

этико-эстетической, гуманистической направленности высшей школы, сориентированной на возможности и потребности студентов.

В целом, эта концепция имеет перспективный характер, поскольку в условиях интеграции Украины в культурно-образовательное пространство Европы она адекватна целям государства и потребностям конкретной личности. Именно на ее основе ведутся поиски более совершенной модели, которая должна базироваться на лучших национальных, культурных и воспитательных традициях, учитывать уроки истории украинского народа, собственные ресурсы и возможности государства, обеспечивать педагогическое творчество в высшей школе.

Идеалом воспитания в украинском обществе является гармонически развитая, высокообразованная, социально активная и национально сознательная личность, наделенная глубокой гражданской ответственностью, высокими духовными качествами. Такой человек является носителем лучших традиций национальной и мировой культуры, способен к саморазвитию и самоусовершенствованию.

Цель национального воспитания конкретизируется через систему воспитательных задач, которые являются общими не только для всех воспитательных учреждений, но и для всего человечества в целом.

В воспитательной деятельности учебного заведения важно формировать гражданские качества через триаду:

- *гражданин* – гражданское сознание, гражданская активность, гражданский долг, гражданское достоинство, гражданская ответственность;
- *патриот* – восприятие украинской идеи, принятие независимости, готовность к защите государства, соблюдение Конституции, уважение к исторической памяти, любовь к родному языку и культуре;
- *гуманист* – доброта, толерантность, искренность, принципиальность, взаимопомощь, добросовестность, справедливость.

Высшие учебные заведения должны осуществлять подготовку интеллектуального генофонда нации, воспитания духовной элиты, приумножать культурный потенциал, который обеспечит высокую эффективность деятельности будущих специалистов.

Профессиональная культура специалиста представляет собой системное качество, исходными элементами которого являются знания, практические умения и навыки, собственные социальные качества, которые характеризуют отношение человека к миру социальных ценностей. Это результат качественного развития знаний, интересов, убеждений, норм деятельности и поведения, способностей и социальных чувств.

Уровень формирования профессиональной культуры зависит от следующих факторов:

- направленности и стойкости социально значимых мотивов деятельности (потребности, интересы, ценности, взгляды);

- соответствия психофизических особенностей личности (способности, возможности), которые обеспечивают необходимый уровень и эффективность профессиональной деятельности;
- степени развития психических процессов человека (мышление, память, эмоции, чувства, воля);
- полноты и глубины усвоения психолого-педагогических и специализированных знаний, умений, навыков, а также приобретенного опыта;
- социальной активности человека.

Профессиональная подготовка культурного специалиста включает следующие **компоненты**:

I. – Формирование системы развитых, гибких профессиональных умений и мышления, которое обеспечивает успешное решение нестандартных сложных новых профессиональных задач.

II. – Система профессиональных знаний, навыков, умений, отвечающих требованиям профессиональной деятельности, функциям и обязанностям будущего специалиста.

III. – Гуманизация и гуманитаризация образования: признание уникальной личности, неповторимой индивидуальности каждого человека. Его жизнь и здоровье – это приоритетная доминанта, ценнейшее сокровище общества, сохранение и развитие которого требует определенных условий.

IV. – Способность самостоятельно учиться, приобретать профессиональные знания и умения, овладевать новыми технологиями, совершенствовать квалификацию. Если нет потребности и умения профессионально самосовершенствоваться, наступает быстрая дисквалификация и потеря конкурентоспособности на рынке труда.

Применительно к профессиональному становлению личности студента можно выделить **условные типы культуры**:

- «культура эрудита» – доминирование познавательной деятельности, проявляющейся в предельно широком накоплении личностью знаний;
- «культура практика» – доминанта преобразовательной деятельности, где высокая степень владения техникой и технологией определяет уровень культуры труда;
- «культура моралиста» – доминирование ценностно-ориентационной деятельности. Нравственные ценности образуют незыблемое ядро ценностных ориентаций конкретного человека;
- «культура общительного человека» – доминанта общения во всей совокупности проявлений жизненной активности личности. Системообразующим фактором здесь является стремление к совершенным человеческим взаимоотношениям как высшей ценности жизни и деятельности личности, которой подчинены все остальные ценности.

Все вышеизложенное позволяет говорить о целостном процессе общекультурного и профессионального становления личности в системе

высшего образования при доминирующей роли творчества как возможности реализации глубинной потребности человека, определяющей смысл его существования.

8.4. Современные концепции, подходы и принципы воспитания

Концепция воспитания представляет собой систему взглядов на воспитательный процесс – его сущность, цель, принципы, содержание и способы организации, критерии и показатели эффективности.

1. Системное построение процесса воспитания.

Воспитание понимается как целенаправленное управление процессом развития личности. Это часть процесса социализации; оно протекает под определенным социальным и педагогическим контролем. Приоритетными являются диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразная творческая деятельность.

Существуют общие принципы воспитания (личностный подход, гуманистическая направленность, учет индивидуальных особенностей и др.) Выделяются также специфические принципы воспитания будущих специалистов

- *средовый подход*, то есть использование возможностей внутренней и внешней среды учреждения в развитии личности будущего специалиста;
- *дифференцированный подход* к воспитанию личности, то есть отбор содержания, форм и методов воспитательной работы;
- *природосообразность воспитания* – учет половозрастных особенностей, уровня развития личностных свойств, опора на мотивы и потребности студентов конкретного пола и возраста;
- *культуросообразность воспитания*, то есть опора на национальные традиции, культуру;
- *эстетизация среды жизнедеятельности и развития личности*.

Главным **механизмом** воспитательного процесса является функционирование воспитательной системы, которая представляет собой целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целей, субъектов, их деятельности, общения, отношений, материальной базы. Эта система обладает такими характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат, особенности корпоративной культуры и т. п.

Критериями эффективности воспитательного процесса являются: во-первых, факты позволяющие судить о наличии воспитательной системы, во-вторых, критерии качества, помогающие сформировать представления на уровне развития воспитательной системы и ее эффективности.

2. *Системно-ролевая теория формирования личности* предполагает использование социального механизма наследования и приумножения

социальных ценностей, то есть идеалов, норм и знаний, добытых опытом предшествующих поколений.

Основу содержания воспитательного процесса составляет совокупность социальных ролей и социальных ценностей, которые необходимо освоить в определенном возрасте.

Механизм воспитания заключается в целенаправленном использовании форм и способов социального наследования посредством оказания педагогической помощи в освоении и выполнении социальных ролей.

Критериями эффективности воспитательного процесса выступают показатели готовности и способности личности выполнять объективно существующую систему социальных ролей.

3. Воспитание как педагогический компонент социализации личности.

Воспитание понимается как педагогический компонент процесса социализации и целенаправленные действия по обеспечению условий для развития человека. Эти условия создаются через включение воспитанника в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

Содержание воспитания рассматривается как сумма всех существенных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляционной, предметно-практической, экзистенциальной.

Практическая педагогическая деятельность осуществляется с учетом следующих принципов:

- гуманистической ориентации;
- социальной адекватности, то есть соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации;
- индивидуализации – выделения социальных задач в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанника, а также включение его в различные виды деятельности с учетом особенностей;
- социального закаливания, то есть включение воспитанника в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, определенных способов этого преодоления;
- создания воспитывающей среды, то есть реальных условий формирования социальности воспитуемого.

Компонентами диагностики воспитательного процесса являются:

- √ изучение воспитанности обучаемых (взгляды, ценностные ориентации);
- √ диагностика уровня развития коллектива и сложившихся в нем отношений;
- √ определение наиболее эффективных педагогических средств и установление малорезультативных и отрицательных воздействий.

4. *Воспитание как формирование образа жизни.*

Воспитание предполагает ориентацию субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Принципы данной концепции вытекают из анализа цели воспитания. Это принцип ориентации на социально-ценностные отношения; принцип субъективности, то есть развитие способности быть субъектом собственного поведения; принцип принятия воспитанника как данности, означающий признание права на уважение его личности.

Основу **содержания** воспитательного процесса составляют:

- 1) *философское* воспитание, то есть способность к обобщениям;
- 2) *диалогическое* (стиль педагогического взаимодействия);
- 3) *этическое* (формирование ценностно-смыслового единства педагога и воспитанника).

Показателем эффективности воспитательного процесса являются такие личностные параметры воспитанника, как внешний облик, физическое и психическое развитие, поведение, способности, предпочтения, отношение к самому себе.

5. *Воспитание на основе потребностей человека.*

Содержание воспитательного процесса включает:

- организацию разнообразной творческой деятельности;
- создание условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников;
- формирование благоприятного нравственно-психологического климата, создание здоровых межличностных отношений в коллективе;
- создание условий для успешного самоутверждения каждого воспитанника в формах общественно-полезной деятельности;
- психолого-педагогическое просвещение воспитанников.

Подход представляет собой ориентацию действий педагога на использование определенной совокупности понятий, идей и способов педагогической деятельности. Как комплексное педагогическое средство любой подход включает в себя три основных *компонента*:

- основные понятия, используемые в процессе управления воспитательным процессом;
- принципы, основные правила осуществления воспитательной деятельности;
- приемы и методы построения процесса воспитания.

Среди современных **подходов** к воспитанию наиболее эффективными являются следующие:

1. *Системный подход* при котором объект познания или преобразования рассматривается как система.

Его целесообразность вытекает из того, что:

- во-первых, личность воспитанника должна развиваться в целостном педагогическом процессе;
- во-вторых, происходит объединение усилий субъектов воспитания;
- в-третьих, традиционные воспитательные мероприятия позволяют экономить время и силы педагогического коллектива;
- в-четвертых, создаются возможности моделирования условий для самореализации и самовыражения личности воспитанника;
- в-пятых, оптимально используется кадровый, финансовый и материально-технический потенциал учреждения.

Воспитательное взаимодействие при этом ведется в трех плоскостях: воспитательная система всего учреждения, воспитательное пространство группы и индивидуальная траектория развития воспитанника.

2. *Деятельностный подход* – организация и управление целенаправленной разнообразной деятельностью обучаемого. Воспитание по сути представляет собой содеятельность обучаемых и педагогов по реализации совместно выработанных целей и задач. Специально создаются ситуации воспитывающей деятельности, в которых объект учебно-воспитательного процесса превращается в его субъект.

3. *Личностно-ориентированный подход* обеспечивает и поддерживает процессы самопознания, самореализации личности обучаемого, развитие его индивидуальности. Педагогическая деятельность при реализации личностно-ориентированного подхода осуществляется на основе принципов самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки.

4. *Философско-антропологический подход к воспитанию личности* ориентирован на систематическую разработку педагогической антропологии как синтетического учения о человеке обучающемся и воспитываемом.

5. *Синергетический подход* нацеливает субъектов создания воспитательной системы на обстоятельное изучение процессов саморегуляции деятельности, общения и отношений в образовательном учреждении, на выявление тенденций, внутренних механизмов и резервов развития создаваемой системы.

В воспитании следует опираться на самосознание индивида, исходить из проблем и внутренних потребностей отдельного человека. Под воспитанием понимается деятельность педагога, направленная на создание условий формирования потребностей человека в творческой деятельности, здоровом образе жизни, защищенности, безопасности, признании, необходимого социального статуса, смысла жизни, самореализации, удовольствия наслаждения.

Принципы воспитания – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации воспитательного процесса.

Педагог в своей деятельности должен руководствоваться следующими принципами:

- √ принцип природосообразности,
- √ принцип целостности в подходе к личности,
- √ деятельностный принцип,
- √ возрастной принцип,
- √ принцип гуманизма.

В современной педагогике выработаны следующие **принципы воспитания**:

- *Принцип педагогической целесообразности* предусматривает такую педагогическую деятельность, которая бы стимулировала и формировала у студентов духовные, физические, нравственные качества, составляющие своеобразную программу личности.

- *Принцип воспитания в коллективе* предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

- *Принцип связи воспитания с жизнью* требует от педагога умения обеспечить сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности, а также овладение общей культурой и основами научной организации труда.

- *Принцип развития самостоятельности личности* ориентирует на развитие активности, самостоятельности и инициативы.

- *Принцип единства требований в сочетании с уважением к личности учащихся* определяет направления развития отношений педагогов и студентов. Разумная требовательность объективно целесообразна и продиктована нуждами воспитательного процесса.

- Совокупное действие всех принципов воспитания обеспечивает успешное определение задач, выбор содержания, форм, методов и средств деятельности педагога, а также педагогически целесообразную деятельность воспитанников.

8.5. Стратегия воспитательного процесса в высшем учебном заведении: задачи, направления, методы

Целью воспитательного процесса в высшей школе является формирование гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно исполнять определенный ряд объективной системы социальных ролей. Задачами воспитания являются цели, взятые в данных конкретных условиях. К таким условиям относятся: возраст обучаемых, специфика учебного заведения, уровень воспитанности, индивидуальные особенности и т. д.

Задачи воспитания делятся на две группы:

Инвариантные – общие задачи, стоящие перед всеми типами учебных заведений. Они вытекают из потребности освоения личностью системы социальных ролей и имеют системно-ролевую структуру.

В русле гуманистического воспитания вуз ставит следующие задачи:

- мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире и в профессии;
- приобщение личности к системе культурных ценностей;
- оказание помощи в построении личностных карьерных стратегий и развития творческого потенциала;
- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали и культивирование профессионально значимых личностных параметров;
- развитие интеллектуальной и нравственной свободы личности;
- воспитания уважения к законам страны и гражданским правам личности;
- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору создания материальных благ;
- развитие представлений о культуре труда и здоровом образе жизни.

По мере взросления личность осваивает социальные роли в зависимости от своего потенциала и возрастных возможностей, что становится основанием для выделения *возрастных вариативных задач*. Они обязательно должны соответствовать уровню освоения личностью социальных ролей.

Основными **направлениями** воспитательной работы в высшем учебном заведении являются:

√ гражданско-правовое воспитание (философско-мировоззренческая подготовка, воспитание политической культуры, гражданской зрелости, патриотизма, толерантности, культуры межнационального общения. правовой культуры, развитие общественно-политической активности);

√ формирование учебно-профессиональной культуры (развитие профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной этики, формирование профессионально важных качеств и потребности в постоянном профессиональном росте, воспитание учебной культуры, выработка индивидуального стиля учебной деятельности, формирование компьютерной грамотности, информационной культуры, трудолюбия, положительного и творческого отношения к различным видам труда);

√ социально-экономическое воспитание (формирование активной жизненной позиции, экономической и потребительской культуры, заинтересованного отношения к своему учебному заведению);

√ формирование духовно-нравственной культуры (воспитание гуманности, доброты, терпимости, формирование духовно-нравственного идеала, экологической культуры, готовности к семейной жизни);

√ художественно-эстетическое воспитание (формирование эстетических знаний, художественно-эстетического вкуса, идеала, развитие художественно-эстетического творчества);

√ воспитание физической культуры и валеологической культуры (формирование потребности в физическом развитии и занятиях физкультурой и спортом, развитие основных двигательных качеств, ориентация на здоровый образ жизни, привитие интереса к туризму).

В отличие от методов обучения, направленных на приобретение совокупности упорядоченных знаний, умений и навыков, методы воспитания представляют собой способы взаимодействия педагогов и обучающихся, в процессе которых происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

В педагогике существуют различные варианты классификации методов воспитания:

I. Условно можно выделить две группы педагогического влияния:

1) *методы прямого педагогического влияния* предполагают немедленную и отсроченную реакцию обучаемого и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание;

2) *методы косвенного педагогического влияния* предполагают создание такой ситуации, когда у воспитуемого формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с окружающими людьми.

II. По характеру воздействия на обучаемого методы воспитания делят на *убеждение, упражнение, поощрение и наказание*.

III. Существует классификация, согласно которой выделяются методы *убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения обучаемых*.

IV. Выделяются также такие группы методов воспитания, как *объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства и самовоспитания*.

V. Традиционной является классификация, которая включает в себя целевую содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. На основе направленности в ней выделяют три группы методов:

1) методы формирования сознания (рассказ, объяснение, лекция, этическая беседа, инструктаж, внушение, диспут, пример и т. д.);

2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (поручение, упражнение, воспитывающие ситуации и т. д.);

3) методы стимулирования (поощрение, наказание, соревнование и др.).

VI. В профессиональной педагогике сложилась следующая классификация методов:

1) *методы организации коллектива* – дисциплина (выработка норм и правил культурного распорядка и последующего их предъявления в качестве единых требований друг к другу), самообслуживание (создание

общими усилиями наиболее благоприятных условий жизни и труда коллектива), соревнование (стимулирование индивидуального и коллективного труда, формирование ревностного отношения к делу его участников), самоуправление, которое обеспечивает отношения взаимной ответственности и организаторских качеств при условии реальных прав и полномочий;

2) *методы убеждения* – информация, поиск информации ценностно-ориентированного характера, дискуссия, взаимное просвещение;

3) *методы стимулирования* – поощрение, наказание, требование, перспектива, общественное мнение.

Среди методов воспитания и формирования *профессиональной культуры* наиболее эффективными являются следующие:

- √ метод личного примера в поведении преподавателя;
- √ метод доверительного межличностного общения;
- √ проведение мероприятий за рамками учебного плана;
- √ поощрение;
- √ наказание;
- √ приучение к чему-то (культивирование чего-то) и др.

Таким образом, воспитание представляет собой процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека и творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте. Оно отражает триаду «знания – убеждения – практическая деятельность», которая реализуется благодаря многообразию методов воспитательного воздействия на студентов.

Семинар № 8. Морально-психологическая атмосфера в педагогическом коллективе

План

1. Особенности взаимодействия преподавателя и студента.
2. Авторитет преподавателя. Риски «терминаторного менеджмента».
3. Воспитание как процесс обогащения субъективно-личностного мира студента.
4. Современные концепции, подходы и принципы воспитания.
5. Задачи, направления, методы воспитательного процесса в вузе.

Темы рефератов

1. Основные концепции воспитания.
2. Синергетика как инновационный подход к воспитанию в вузе.
3. Цель и задачи воспитания в высшем учебном заведении.
4. Основные направления воспитания студентов в процессе обучения и внеучебной деятельности.
5. Воспитательная работа в академической группе.

6. Роль и функции куратора академической студенческой группы.
7. Формы внеаудиторной работы со студентами.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «педагогическая власть»? В чем она выражается? В каких формах она может существовать?
2. В чем суть педагогики партнерства? Каковы ее преимущества в педагогическом взаимодействии?
3. Какие типы социально-дидактических отношений сформировались в педагогической традиции?
4. Что такое авторитет? Назовите его основные части. Охарактеризуйте их. От чего зависит авторитет педагога-воспитателя?
5. Дайте характеристику социального и ролевого компонентов структуры авторитета. Какие еще компоненты Вы знаете?
6. Как называется вид ложного авторитета, когда педагог бесконечно поучает воспитанников, полагая, что нотации – главное средство воспитания?
7. Каким термином обозначается в современной литературе управление, разрушающее авторитет преподавателя? Приведите примеры.
8. В чем суть знаниецентристской парадигмы воспитания? Сравните ее с культуроцентристской парадигмой? Почему на смену им пришла нетрадиционная личностно-гуманистическая парадигма воспитания?
9. Что представляет собой профессиональная культура специалиста? Какие факторы влияют на уровень формирования профессиональной культуры?
10. Какие принципы воспитания выработаны в современной педагогике? В чем суть принципа педагогической целесообразности?
11. Какие прогрессивные и реакционные тенденции выделяются в рационалистическом подходе к воспитанию?

Проблемные задания

1. Каковы основные задачи гуманизации образовательно-воспитательной системы? Продолжите список:
 - а) воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира;
 - б) осознание необходимости и возможности преодоления обезличивания, неуважения субъектов учебного процесса; предостережение от узкоутилитарной концепции образования, его направленность на личность как на цель образования, а не как на экономический фактор;
 - в) ...
2. Продолжите список видов ложного авторитета:
 - а) авторитет мнимой доброты;
 - б) авторитет педантизма;
 - в)...

3. Сравните своецентристское и межсубъектное воспитание. В чем суть каждого из типов? Как социокультурная среда влияет на формирование типов воспитания?

4. Постройте рейтинговую шкалу трудностей в период адаптации первокурсников (от наибольшей к наименьшей):

- негативные переживания, связанные с выходом из школы, где была моральная поддержка и помощь;
- неопределенность мотивации выбора профессии;
- недостаточная психологическая подготовка к профессии;
- неумение осуществлять психологическую саморегуляцию поведения и деятельности;
- отсутствие повседневного контроля педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- устройство быта и самообслуживания при проживании в общежитии;
- отсутствие навыков самостоятельной работы;
- неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, каталогами, справочниками, данными.

5. Согласны ли Вы, что студенческое самоуправление – это деятельность студентов на уровне студенческой группы, факультета, общежития, вуза под руководством высшего органа студенческого самоуправления – общего собрания (конференции) студентов вуза? Какие вопросы в вузе, по Вашему мнению, должны решать сами студенты? Обоснуйте свое мнение.

6. Какие из форм студенческого самоуправления Вы считаете наиболее эффективными: сенат, парламент, старостат, студенческая учебная (научная) часть, студенческие деканаты, советы и т. п.? Обоснуйте свой выбор.

7. Принимали ли Вы участие в работе органов студенческого самоуправления? Считаете ли Вы, что органы студенческого самоуправления содействуют гармоничному развитию личности студента, формированию у него навыков будущего организатора, руководителя? Какие недостатки в развитии студенческого самоуправления Вы могли бы отметить? Обоснуйте свой ответ.

8. Какие из задач студенческого самоуправления Вы считаете наиболее важными?

- обеспечение и защита прав и интересов студентов, прежде всего относительно организации учебного процесса;
- обеспечение исполнения студентами своих обязанностей;
- содействие учебной, научной и творческой деятельности студентов;
- содействие созданию соответствующих условий для проживания и отдыха студентов;
- содействие деятельности студенческих кружков, обществ, объединений, клубов по интересам;
- организация сотрудничества со студентами других высших учебных заведений и с молодёжными организациями;

- содействие трудоустройству выпускников;
 - участие в решении вопросов международного обмена студентами.
- Почему? Обоснуйте свой ответ.

9. Как Вы считаете, на каком уровне может осуществляться студенческое самоуправление: на уровне курса, специальности, студгородка, структурных подразделений высшего учебного заведения? Как это может зависеть от контингента студентов, типа и специфики вуза? Обоснуйте свой ответ.

Задания для самостоятельной работы

1. Напишите эссе на тему «Терминаторный менеджмент». Проблемная ситуация для осмысления: профессия педагога иногда воспринимается как авторитарная, т. к. в ней заложены забота, опека, наставничество, стремление передать свой опыт; в ней очень нечеткая грань, за которой начинается морализаторство, менторство, насилие над личностью. У студентов наступает ответная реакция: он пытается стать автономным от такого воспитателя, оказывая сопротивление, открытое или скрытое, лицемерное.

2. Подготовьтесь к дискуссии «Постмодернистские черты в образовательной среде». Проблемы для обсуждения:

√ Гибель традиционного субъекта (стабильного, однозначно централизованного и линейно детерминированного со стороны общего социального порядка).

√ Авторитет приобретает «личностный» характер. Педагог, который теперь не является воплощением Истины и Знаний, теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Педагог уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет студентам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважение и послушание.

√ Педагог не может теперь выступать и в роли «управляющего демократа», который манипулирует студентами ради достижения заранее заданных целей. Он пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе со студентами будет искать путь в сложном мире.

√ Гибель традиционного субъекта (стабильного, однозначно централизованного и линейно детерминированного со стороны общего социального порядка). Если модернизм провозглашает идею ценности «Я», то постмодернизм – идею его расщепления (ино-, поли-, бес-субъектность).

√ Идеи западного постмодернизма – это порождение определенной стадии развития одной из мировых культур, которая в определенных аспектах не совпадает с нашей украинской. Поэтому нельзя весь запал критики переносить на науку, культуру и образование Украины. Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов.

√ Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать «нестандартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д.

√ В то же время нужно быть осторожным с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. В противном случае легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

√ В целом, постмодернистские идеи можно воспринимать как переходное состояние, когда постмодернизм успешно разрушает стороны и элементы предыдущей эпохи, но не может предложить новую методологию преобразования мира.

(Группа разбивается на две части: в соответствии с достоинствами и недостатками постмодернистских подходов к образованию).

Модульный контроль 2.

Психологические особенности деятельности в высшей школе

Вариант 1.

1. В чем суть педагогической парадигмы образования?
2. Какие профессиональные способности должен иметь педагог?
3. Какие способности преподавателя относятся к мажорным?
4. Что такое педагогическая техника?

Вариант 2.

1. На что ориентирует акмеологическая парадигма образования?
2. Дайте характеристику экспрессивных умений преподавателя.
3. Какие морально-духовные качества должен иметь преподаватель?
4. В чем проявляются творческие аспекты деятельности преподавателя?

Вариант 3.

1. В чем суть коммуникативной парадигмы образования?
2. Выделите основные группы профессиональных способностей педагога.
3. Какие способности преподавателя относятся к психомоторным?
4. Какие социально-педагогические качества должен иметь преподаватель?

Вариант 4.

1. На что ориентирует андрагогическая парадигма образования?
2. Дайте характеристику перцептивных умений преподавателя.
3. Что включают психолого-педагогические умения преподавателя?
4. Какова структура авторитета преподавателя?

Рекомендованная литература к модулю 2

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства / И. П. Андриади. – М. : Академия, 2005. – 160 с.
2. Астахова Е. В. Трансформация современных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьков, 1999.
3. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова. – Х. : Вид-во НУА, 2004.
4. Бандурка А. М. Основы психологии управления : учеб. / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 528 с.
5. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000.
6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.
7. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2 т. / Н. Ф. Вишнякова – Т. 1 : Психология развития творческой личности взрослого человека. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Дзэбор, 1999. – 300 с.
8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997.
9. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / под общ. ред. В. И. Астаховой – Харьков : Изд-во НУА, 2008.
10. Глоссарий современного образования / [сост.: Астахова В. И. и др.] ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; Нар. укр. акад – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.
11. Заньковский А. Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов по специальности «Организационная психология» / А. Н. Заньковский. – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ, 2002. – 648 с.
12. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура» / М. Кастельс. – М. : ГУ-Высшая школа экономики, 2000.
13. Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2003.

14. Лукашевич Н. П. Социология образования : конспект лекций / Н. П. Лукашевич ; МАУП – К., 1997.
15. Мистецтво бути викладачем : практич. посіб./ А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін. ; за ред. О. І. Сидоренка. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
16. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов педагогич. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с. – (Педагогическое образование).
17. Педагогика вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
18. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Золоті сторінки, 2002.
19. Подольская Е. А. Вища освіта як ресурс кар'єрного зростання молоді / Е. А. Подольская, Н. В. Шевченко // Вісник Харк. нац. ун-ту. 800' 2008. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. – Вип. 22. : Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – С. 167–172.
20. Подоляк Я. В. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Я. В. Подоляк. – Харьков, 2008. – 176 с.
21. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
22. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – О. : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
23. Семенова А. В. Основы психологии і педагогики : навч. посіб. / А. В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 298 с.
24. Скок Г. В. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г. В. Скок. ; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М. : Рос. педаг. агентство, 1998. – 102 с.
25. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина – М., 2003.
26. Шевчук О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О. Л. Шевчук. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 232 с.

Модуль 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- ◆ Психолого-педагогические требования к проведению лекции
- ◆ Семинарское занятие в высшей школе. Организация самостоятельной работы студентов
- ◆ Инновационные методы обучения и воспитания в высшей школе

Тема 9. Психолого-педагогические требования к проведению лекции

9.1. Лекция как главное звено дидактического цикла в вузе. Виды академических лекций

Дидактика – это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

Главным звеном дидактического цикла является лекция (лат. *lectio* – чтение), которая появилась в Древней Греции и получила широкое распространение в средние века. Примером первых лекций были диалоги Платона со своими учениками в саду Академа, названного именем героя древнегреческих мифов (отсюда – современное название учебного заведения «академия»). Наибольшее распространение такая форма организации обучения получила в эпоху средневековья в связи с вовлечением в образование широких групп населения. В этот период диалогический вид обучения Древней Греции и Рима уже не удовлетворял возросшие потребности в получении знаний. В средние века стали открывать школы, где читали лекции – богословские догматы. Лекция была способом коллективного усвоения информации.

Лекция всегда была довольно эффективным способом коллективного распространения и усвоения информации. Только в конце XIX века наряду с лекциями стали использовать семинары и лабораторные занятия.

В Англии с конца XVII века распространяется *тьюторская система* обучения, элементы которой возникли еще в XIV веке в Оксфордском и Кембриджском университетах. Продуктивность этой системы проявляется в том, что, во-первых, она направлена на воспитание интеллектуальной элиты; во-вторых, ее эффективность в организации самостоятельной работы очень высока; в-третьих, на ее основе могут образовываться педагогические школы и педагогические классы в вузах. Хотя она и требует значительных финансовых затрат, ожидается, что в связи с развитием Болонского процесса институт тьюторства широко войдет в практику учебной деятельности отечественной высшей школы.

Лекция относится к словесным методам обучения, но она является и одним из видов учебной работы. **Лекция** – метод обучения, одна из основных форм организации учебного процесса, представляющая собой устное, монологическое, систематическое, последовательное изложение преподавателем учебного материала. Она предшествует всем другим формам организации учебного процесса, позволяет оперативно актуализировать учебный материал дисциплины.

Лекция как метод обучения имеет *информационный характер*, четкий план. Структура лекции подчиняется логике предмета, она не только стимулирует конкретно-образное мышление, но и активизирует логическое мышление слушателей, последовательно выясняет все пункты плана. Выдвинутые в лекции идеи необходимо излагать на высоком научно-теоретическом уровне, но с учетом уровня подготовки слушателей. Все понятия и термины объясняются, аргументируются, при этом широко используют наглядность, активизируют внимание слушателей. Предметом лекции может быть изучение сложных объектов, явлений, событий, процессов, которые имеют между собой связи и зависимости причинно-следственного характера.

Целью лекции является организация целенаправленной познавательной деятельности обучающихся по овладению программным материалом учебной дисциплины.

Задачи лекции:

- обеспечивать формирование системы знаний по учебной дисциплине;
- учить умению аргументировано излагать научный материал;
- формировать профессиональный кругозор и общую культуру;
- отражать новые, еще не получившие освещения в учебниках и учебных пособиях знания;
- оптимизировать все другие формы организации учебного процесса с позиций новейших достижений науки, техники, культуры и искусства.

Лекция в высшей школе – это ответственное многоаспектное педагогическое действие. Оно является вершиной педагогического мастерства педагога-ученого.

Лекция выполняет следующие **функции:**

- *информационная* (изложение системы знаний, ознакомление с новыми достижениями науки, помощь в ориентировании в информации; ознакомление с литературой, научными школами);
- *развивающая* – интеллектуальное развитие личности путем включения ее в активную мыслительную деятельность;
- *воспитательная* – формирование моральных качеств через содержание учебного материала и организация их на конкретную познавательную деятельность;
- *организующая* – психолого-педагогическая направленность для организации всех звеньев учебной деятельности.

▪ *мотивационная* – формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации обучающегося.

Таким образом, лекция является и методом обучения, и формой учебной работы в вузе, и видом учебной деятельности. Поскольку в современных условиях информационная функция лекции теряет актуальность, наблюдается тенденция к снижению роли лекции в профессиональной подготовке, теряет значение информационная функция лекции. Современное состояние информационного обеспечения свело суть лекции к консультативно-обзорному обозначению проблемы и анализу возможных направлений ее решения.

Среди *видов академических лекций* выделяются следующие:

√ *вступительная лекция* – начальный этап изучения новой дисциплины (структура курса, актуальность, мотивация, место в системе профподготовки, заинтересованность содержанием, эмоциональность);

√ *тематические лекции* (проблемность, последовательность, логичная согласованность);

√ *итоговая (заключительная) лекция* (осознание научного, методологического стержня системы наук, взаимосвязи между ними, перспективы и направления; проводится перед государственными экзаменами и практикой).

По форме организации различаются лекции:

– информационная лекция;

– проблемная лекция;

– лекция-дискуссия;

– лекция-консультация;

– лекция-беседа;

– лекция с опорным конспектированием.

Также выделяют следующие виды лекций:

▪ *лекция-информация* (ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы).

▪ *обзорная лекция* – это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию.

▪ *проблемная лекция* – на этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

▪ *лекция-визуализация* представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами аудиовидеотехники. Чтение такой лекции

сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов.

- *бинарная лекция* – это разновидность лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

- *лекция с заранее запланированными ошибками* рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

- *лекция-конференция* проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов.

- *лекция-консультация* может проходить по разным сценариям: по типу «вопросы – ответы» или по типу «вопросы – ответы – дискуссия».

В отличие от учебника лекция:

- ✓ во-первых, дает непосредственное общение с лектором;

- ✓ во-вторых, представляет разные точки зрения;

- ✓ в-третьих, дает возможность повторения того, что нужно студентам и преподавателю;

- ✓ в-четвертых, учитывает особенности ситуации;

- ✓ в-пятых, способствует установлению живой связи студентов с изучаемой дисциплиной.

К основным **достоинствам** лекции относятся следующие:

- творческое сотрудничество педагога со студентами;

- совместное эмоциональное взаимодействие;

- активизация мыслительной деятельности студентов;

- возможность учесть специфику профессиональной подготовки студентов, их интересы;

- влияние на развитие интеллекта, моральных качеств, культуры общения;

- экономичность, возможность получить большой объем новой информации;

- возможность расставить акценты для самостоятельной работы.

В то же время лекция как вид учебной работы имеет и определенные ограничения и **недостатки**, а именно:

- направленность информации на слуховую память (несовершенную и кратковременную);

- без зрительного подкрепления информация «выветривается»: студент может воспроизвести 10-15% материала;

- невозможность эффективно управлять мыслительной деятельностью более 50 студентов;

- на младших курсах студенты слабо владеют методикой и техникой восприятия содержания лекции и конспектирования;

- приучает студента к пассивному присваиванию чужих мыслей, не стимулирует тягу к самостоятельному обучению;
- не обеспечивает индивидуального, дифференцированного подхода к обучению.

9.2. Этапы подготовки к лекции

Последовательность подготовки к лекции включает следующие этапы:

- Ознакомление с учебным планом специальности (место в системе всех дисциплин).
- Изучение логики построения учебного курса (содержание лекционных, семинарских и практических занятий).
- Ознакомление с учебниками и учебными пособиями (в каком объеме раскрыто содержание курса), подбор дополнительной, новейшей литературы.
- Выделение дидактического материала относительно требований конкретной темы с учетом интеллектуальных возможностей студентов.
- Ознакомление с новыми (не известными студентам) научными понятиями, терминами, их этимологией.
- Подготовка текстового варианта лекции (не дублировать текст базового учебника, текст – 20–24 стр.). Структура лекции:
 - обозначение темы и вопросов,
 - список рекомендованной литературы,
 - перечисление новых научных понятий, которые вводятся в этой теме,
 - изложение содержания,
 - общие выводы.
- Обработка отредактированного дидактического материала лекции (видеозапись, корректировка по содержанию, темпу, ритму).
- Составление тезисов, опорных сигналов и т. п. (отойти от прямого чтения, осуществлять творческий поиск истины).
- Создание вспомогательного, резервного, дидактического материала (примеры, факты для создания позитивного эмоционального настроения студентов).

Структура лекционного курса обычно включает в себя вступительную, основную и заключительную части. Количество лекций в той или иной части определяется с учетом общего количества часов, отведенных для лекционной работы, и специфики структуры изучаемой отрасли знаний.

После определения структуры лекционного курса можно приступить к подготовке той или иной конкретной лекции. Методика работы над лекцией предполагает примерно следующие **этапы подготовки** к лекции:

- отбор материала для лекции;
- определение объема и содержания лекции;
- выбор последовательности и логики изложения;

- подбор иллюстративного материала;
- выработка манеры чтения лекции.

Отбор материала для лекции определяется ее темой. Для отбора материала необходимо ознакомиться с действующим законодательством и подзаконными актами, авторитетными комментариями к действующим законам и проблемными статьями в периодической литературе. Далее лектору следует тщательно ознакомиться с содержанием темы в базовой учебной литературе, которой пользуются студенты, чтобы выяснить, какие аспекты изучаемой проблемы хорошо изложены, какие данные устарели и требуют корректировки. Следует обдумать обобщения, которые необходимо сделать, выделить спорные взгляды и четко сформировать свою точку зрения на них. Лектору необходимо с современных позиций проанализировать состояние проблемы, изложенной в учебнике, составить план лекции и приступить к созданию расширенного плана лекции.

Определение объема и содержания лекции – второй важный этап подготовки лекции, определяющий темп изложения материала. Это обусловлено ограниченностью временных рамок, определяющих учебные часы на каждую дисциплину. Не рекомендуется идти по пути планирования чтения на лекциях всего предусмотренного программой материала в ущерб полноте изложения основных вопросов. Лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в отведенное время. Лекцию нужно разгружать от части материала, перенося его на самостоятельное изучение. Если лекция будет прекрасно подготовлена, но перегружена фактическим (статистическим и т. п.) материалом, то она будет малоэффективной и не достигнет поставленной цели. Приступая к решению вопроса об объеме и содержании лекции, следует учитывать ряд особенных, специфических черт этого вида занятий, в том числе и дидактическую.

Выбор последовательности и логики изложения материала – следующий этап работы над лекцией. При составлении плана лекции лучше выделить самостоятельные разделы, после каждого из которых желательно сделать обобщения. Выделить информацию, на которой необходимо сконцентрировать внимание слушателей. Определяя логику построения лекции, следует четко определить, какой метод изложения целесообразно использовать – метод индукции, дедукции или аналогии.

Индуктивный метод состоит в движении от частного к общему. Индукция может быть полной, когда обобщение делается из анализа всех без исключения характеристик, параметров или других данных об изучаемом явлении или предмете. Недостатком ее является громоздкость, так как приходится иногда оперировать с большим числом данных. Поэтому более распространена индукция неполная, когда обобщения делают на основании некоторых (не исчерпывающих, но достаточных) данных.

Дедуктивный метод изложения состоит в движении от общего к частному. Дедукцией пользуются в том случае, если известна какая-либо общая

закономерность и на ее основе подлежит анализу отдельные проявления этой закономерности.

Метод аналогии основан на вынесении заключения об изучаемом явлении по сходству с другими известными явлениями. Это сходство может быть установлено по нескольким признакам, которые должны быть существенными и характеризовать явление с различных сторон. Проводя аналогию, нужно устанавливать и развитие рассматриваемых явлений, что способствует объективности анализа. Следует избегать использования поверхностных признаков аналогии, так как это может привести к типичной ошибке, называемой «ложной аналогией».

Заключительный этап работы над текстом лекции – ее оформление. Абсолютное большинство начинающих лекторов подобранные материалы оформляет в виде конспектов. Более опытные преподаватели обходятся разного рода тезисными записями и планами.

Выработка индивидуальной манеры чтения лекции – исключительно важный и длительный период в подготовке к лекционному занятию. Прежде всего, не следует никогда читать текст лекции. Надо стремиться к ведению активного диалога с аудиторией, держать себя непринужденно, свободно, уверенно, передвигаться по аудитории, следя за тем, успевают ли студенты записывать за вами. Целесообразно повторять наиболее важные положения, периодически менять тембр голоса, логические ударения, показывая этим важность раздела, мысли, вывода или обобщения. Это нужно заранее продумать при подготовке лекции, отметить в лекционной модели, например, подчеркивая те или иные блоки лекции цветными фломастерами.

Подбор иллюстративного материала может быть немаловажным этапом подготовки лекции. Таблицы, диапозитивы, рисунки, схемы необходимо не только тщательно отобрать, но определить и зафиксировать их последовательность при чтении лекции.

Лектору необходимо:

- рационально дозировать материал в каждом из разделов;
- использовать простой, доступный язык, образную речь с примерами и сравнениями;
- отказаться, насколько это возможно, от иностранных слов;
- использовать наглядные пособия, схемы, таблицы, модели, графики и т. п.;
- применять риторические и уточняющие понимание материала вопросы;
- обращаться к техническим средствам обучения.

9.3. Дидактические и методические требования к лекции

Для успешного проведения лекции важно сделать речь занимательной, использовать конкретные, понятные и образные слова, вести себя уверенно,

беседовать с аудиторией, говорить убедительно и с оживлением, приводить интересные примеры.

Дидактический принципы, предъявляемые к содержанию лекции.

Содержание лекции должно отвечать ряду дидактических принципов. Основными из них являются: целостность, научность, доступность, систематичность и наглядность.

√ *Целостность лекции* обеспечивается созданием единой ее структуры, основанной на взаимосвязи задач занятия и содержания материала, предназначенного для усвоения студентами. В тех случаях, когда на одном занятии достигнуть такой целостности не представляется возможным, это должно быть специально обосновано лектором ссылками на предыдущее или последующее изложение, на литературные и другие источники.

√ *Научность лекции* предполагает соответствие материала основным положениям современной науки, абсолютное преобладание объективного фактора и доказательность выдвигаемых положений. Каждый тезис должен быть четко сформулированным и непротиворечивым. Прежде чем приступить к доказательству, необходимо выяснить, насколько тезис усвоен студентами. В ходе всего доказательства тезис должен оставаться неизменным. Преподаватель не должен использовать для доказательства выдвигаемых тезисов и положений свой авторитет. Лектору следует указывать на точность полученных результатов, очерчивая область нахождения решений поставленных задач, отмечать не только достоинства, но и недостатки принятой методики, намечать другие пути достижения поставленной цели, четко обозначать современный уровень развития науки в данном вопросе. Иначе в аудитории всегда найдется несколько студентов, способных сделать это самостоятельно, разрушив авторитет преподавателя.

√ *Принцип доступности лекции* предполагает, что содержание учебного материала должно быть понятным, а объем этого материала посильным для «среднего» студента. Это означает, в частности, что степень сложности лекционного материала должна соответствовать уровню развития и имеющемуся запасу знаний и представлений студентов. Стремясь к доступности изложения, нельзя снижать его научность.

√ Следование *принципу систематичности* требует соблюдения ряда **педагогических** правил. К ним, первую очередь, относят:

- взаимосвязь изучаемого материала с ранее изученным, постепенное повышение сложности рассматриваемых вопросов;
- взаимосвязь частей изучаемого материала;
- обобщение изученного материала;
- стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, рубрикация курса, темы, вопроса;
- единообразии структуры построения материала.

√ *Принцип наглядности* в обучении основан на том, что ознакомление студентов с каким-либо новым явлением или предметом начинается

с конкретного ощущения и восприятия. Несмотря на разнообразие наглядных пособий, при их использовании следует соблюдать некоторые общие правила. Массированное применение их на лекции ведет к повышенному утомлению студентов. Преподаватель должен очень четко представлять, на каком именно этапе лекции он будет использовать ту или иную наглядность, а также случаи отсутствия возможности ее использования по независящим от него причинам.

Демонстрационный материал во всех случаях должен играть подчиненную роль, быть одним из аппаратов лектора, а не подменять содержания лекции. В каждый момент лекции необходимо демонстрировать только тот наглядный материал, который иллюстрирует излагаемые положения. Поэтому, например, таблицы в аудитории нужно повесить стопкой и обратной стороной. Нецелесообразно их развешивать по всей аудитории. Это отвлекает внимание студентов и, как следствие, не включает механизмы запоминания информации.

Таким образом, основными **дидактическими и методическими требованиями** к академической лекции являются следующие:

- современный научный уровень;
- насыщенная информативность;
- убедительная аргументация;
- доступная и понятная речь;
- эмоциональность;
- четкая структура и логика;
- наличие ярких примеров, научных доказательств, фактов.

Кроме того, важно четко выполнять **психолого-педагогические требования** к проведению лекции:

- педагогический педантизм (начинать вовремя, настроиться, уверенность, деловитость, осмотреть всю аудиторию);
- внешность (функционально целесообразный стиль, опрятность);
- концентрация внимания, актуализация опорных знаний;
- четкость в ознакомлении с темой, вопросами, литературой, новыми терминами;
- логично мотивированная структура, выводы;
- использование опорных сигналов (рисунки, схемы, ключевые слова и т. д.);
- языковая культура преподавателя; научный и разговорный стили, использование аппелятивов «остановимся», «таким образом», «рассмотрим»; правильность языка, лаконичность, эмоциональность, экспрессивность;
- техника речи и дыхания, ударения, паузы;
- «полётность» голоса лектора (на уровне голов студентов);
- сила и тональность голоса, темп и ритм;
- место лектора в аудитории;
- лекция – монолог или диалог;
- конспектирование;

- раскрыть узловые вопросы и дать установку на самостоятельную работу по остальным вопросам.

Лектор должен вдумчиво проработать методические основы проведения лекции. Известно, что студенты нередко хорошо информированы о лекторе, еще не приступившем к чтению своего курса, да и о самом курсе. Если преподаватель читает свой курс ежегодно, то складывается определенное традиционное отношение аудитории, в известном смысле определяющее успех преподавателя. Аудитория оценивает лектора по его профессиональному мастерству, по его знаниям, по его вкладу в науку и по его общественной деятельности. Нельзя забывать и того, что студенты нередко склонны к критике просчетов педагога.

Поэтому, входя в аудиторию, лектор должен подумать о своем имидже, целенаправленно оказывая на слушателей продуманное психологическое воздействие, формирующее стиль общения и уменьшающее пассивность аудитории. Преподавателю важно с самого начала очертить перед студентами уровень своих требований к ним в совместной учебной деятельности.

Лектор, встав за кафедру, готовит аудиторию к лекции, настраивает ее внимание. Важно помнить, что внимание – это мотивация к запоминанию информации. Каждый студент должен хорошо знать, что если внимание не сосредоточено, то механизмы запоминания не вступают в действие. Именно поэтому никогда не следует начинать лекцию, не сосредоточив внимания аудитории. Простым и эффективным приемом для этой цели является традиционное приветствие преподавателя.

Если студент по какой-то причине не расслышал или не понял сущность разбираемого вопроса, то он не должен переспрашивать соседа или лектора. Это нарушает стройность изложения материала и отвлекает внимание соседа, выключая механизмы запоминания информации. В таком случае в тетради нужно оставить свободное место, и после окончания лекции или в перерыве восстановить упущенный фрагмент. Вместе с тем, нередко в непонимании повинен сам лектор, который должен стремиться к качеству устной речи, определяемой во многом техникой речи.

Преподаватель должен своевременно сделать перерыв в лекции. После перерыва вновь возникает необходимость сконцентрировать внимание аудитории, напомнить о том, что было рассмотрено на первом часе лекции.

Особое внимание следует уделить требованиям к конспектированию лекций. В методической литературе не существует единого правила того, как нужно записывать лекцию. Это зависит от индивидуальных особенностей требований преподавателей и индивидуальных качеств личности студентов. В этом отношении слушателей условно можно разделить на четыре группы.

- Первая внимательно слушает лектора, анализирует информацию и делает конспективные записи. Это самый лучший способ осмысливания и фиксации лекционного материала.

- Вторая – почти дословно старается записать текст лекции, иногда даже не вникая в ее содержание.

- Третья – внимательно слушает, анализирует, но не делает никаких записей. Это, как правило, люди с хорошей памятью, на которую они и делают основную ставку.

- Четвертая – ничего не слушает, часто занимается другими делами, нарушает деловую обстановку и дисциплину.

Формирование культуры ведения лекционных записей – важная педагогическая задача. Конспект полезен тогда, когда изначально ориентирован на одновременную со слушанием лекции мыслительную переработку материала, на выделение и фиксацию в тезисно-аргументированной форме главного содержания лекции. Важно учитывать, что у студентов, как правило, стихийно складывается так называемый «стиль писца», то есть стремление возможно полно записать весь лекционный материал, что не способствует его глубокому пониманию и освоению.

Необходимым условием эффективности лекции является речевое мастерство лектора, богатый, эмоционально окрашенный язык изложения, форма изложения – не только украшение лекции, но и важный ориентир восприятия ее содержания.

Вводную часть лекции целесообразно начинать с формулировки ее темы и цели, чтобы избежать ее декларативности и неопределенности в изложении материала. Сообщение плана лекции обеспечивает на 10–12% более полное запоминание материала, чем на той же лекции, но без оглашения плана.

Основная часть лекции. Необходимо максимально использовать первые 15–20 минут – период «глубокого» внимания слушателей. Далее наступают утомление и снижение внимания. Максимальное падение работоспособности студентов отмечается многими исследователями примерно к 40-й минуте лекции. Чтобы преодолеть этот критический период, в арсенале лектора должны быть свои приемы. Возможен переход на шутливый тон изложения. Можно задать вопрос аудитории и попросить любого студента ответить на него. Можно прочесть какую-либо цитату и в это время позволить слушателям сделать минутную гимнастику для пальцев и даже поговорить с соседом. Затем необходимо вернуть аудиторию к прежнему ритму работы. Целесообразно предварительно рассчитывать скорость подачи информации.

Загрузка внимания студентов на лекции зависит от способности лектора сосредоточить и удерживать внимание аудитории. Оно подвержено колебаниям каждые 2–3 минуты у каждого студента. Поэтому наиболее важный материал в лекции должен повторяться, создавая некоторую избыточность учебной информации.

Обилие статистических и цифровых сведений, частных подробностей в лекции без применения средств наглядности воспринимается с искажениями и плохо запоминается. Подобный материал целесообразно сообщать аудитории

с помощью демонстрационных плакатов, транспарантов и технических средств обучения

Для повышения познавательной активности студентов лектор может использовать ряд приемов:

- постановка перед студентами вопросов – риторических или требующих реального ответа;
- включение в лекцию элементов беседы;
- предложение сформулировать те или иные положения или определения;
- разбивка аудитории на микрогруппы, которые проводят краткие обсуждения и обмениваются их результатами;
- использование раздаточного материала, в том числе конспектов с печатной основой и др.

Повышению познавательной активности студентов способствует умение лектора доходчиво отвечать на вопросы. На лекции при ответах на вопросы не снижается значение особенностей публичного выступления: ответ лучше дать сразу, четко, и в расчете на реакцию всей аудитории, в значительной мере экспромтом. Один неудачный ответ может ухудшить впечатление от всей лекции. У студентов не без оснований распространено мнение, что в ответах на вопросы наиболее отчетливо проявляется эрудиция преподавателя.

Тщательно надо продумать заключительную часть лекции, повторить ее положения, а на следующей лекции начать именно с них. Заключительная часть лекции предполагает подведение итогов, обобщение прочитанного и уже знакомого из самостоятельно изученного студентами материала, формулировку выводов и т. д. Здесь преследуется цель ориентировать студентов на самостоятельную работу. Для этого может быть рекомендована литература по изучаемой проблематике, разъяснено, какие вопросы выносятся на семинарские занятия, а какие необходимо изучить самостоятельно. В самом конце лекции следует ответить на вопросы студентов, возможно поступившие в форме записок (о такой возможности надо предупредить студентов заранее). Со студентами, проявившими интерес к теме лекции, желательно побеседовать после ее окончания, пригласить их на консультацию для продолжения разговора. Отвечая на наивные или нелепые вопросы надо щадить самолюбие студента, малейшая бестактность при этом может привести к потере контакта с аудиторией. Научить же людей чему-либо можно лишь, сохраняя с ними хорошие отношения.

Обратная связь лектора и аудитории осуществляется с целью контроля прочности усвоения знаний. Первая функция такого контроля – способ получения лектором представления об учебном процессе с целью внесения необходимых корректив. Вторая – способ психологического воздействия на студентов, активизирующий их продуктивную деятельность.

Следует учитывать, что устойчивость внимания студентов зависит от ряда следующих факторов: логичность речи, новизна материала, противопос-

тавление, конкретность изложения, расстановка акцентов, зрительный контакт с аудиторией.

Начало восприятия излагаемого материала на лекции – 4–5 мин. Оптимальная активность восприятия – 25–30 мин. Фаза усилий длится не более 10–15 мин., а потом наступает фаза выраженного утомления.

Лектор может использовать *приемы для восстановления утраченного внимания*: голосовые приемы (громкость речи, тон голоса, неправильное ударение), неожиданный перерыв мысли («Да, чуть было не забыл...»), жесты и движения, вопросы, наглядные средства (иллюстрации, диаграммы, графики), а также паузы.

Повышение качества лекции становится возможным при таких условиях:

- 1) наличие постоянной обратной связи;
- 2) оценка коллег, студентов, самооценка.

Вопросы, которым следует уделить внимание для оценки лекции, делают процесс оценивания более сознательным и систематическим:

√ *Содержание лекции*: научность, соответствие современному уровню развития науки, идейная направленность, активизация мышления, сопоставление альтернативных взглядов, выдвижение проблемных ситуаций, ознакомление с историей научного поиска, определение проблем для самостоятельного исследования.

√ *Методика чтения лекции*: четкая структура лекции, логика изложения; литература по теме; доступность и аргументированность; выделение главного в материале и в выводах; использование приемов закрепления, повторения; использование технических средств, опорных материалов.

√ *Руководство работой студентов*: помощь в ведении записей (изменение темпа), использование приемов поддержания внимания (интересные примеры, шутки, риторические вопросы).

√ *Личность лектора*: знание предмета, эмоциональность; голос, дикция; четкость, грамотность речи; внешний вид; умение чувствовать аудиторию, устанавливать с ней контакт.

√ *Результаты лекции*: информационная ценность; воспитательное влияние; достижение дидактических целей.

Семинар № 9. Психолого-педагогические требования к проведению лекции

План

1. Лекция как главное звено дидактического цикла в вузе.
2. Виды академических лекций.
3. Этапы подготовки к лекции.
4. Дидактические и методические требования к лекции.

Темы рефератов

1. Лекции в вузе и методика их проведения.
2. Основные функции лекции, ее достоинства и недостатки.
3. Методика подготовки и проведения лекции.
4. Основные требования к личности лектора в вузе.
5. Оценка качества лекции.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое дидактика? Что является главным звеном дидактического цикла?
2. Что является целью лекции? Какие задачи ставит лектор?
3. Какие функции выполняет лекция в вузе? Раскройте их суть.
4. В чем суть мотивационной функции лекции? Чем обусловлено возрастание роли этой функции в современных условиях?
5. На какой из академических лекций ставится задача осознания научного, методологического стержня системы наук, взаимосвязи между ними, перспективы и направления?
6. Как называется лекция, которая проводится в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента)?
7. Выделите основные этапы подготовки к лекции.
8. В чем состоит отличие дедуктивного и индуктивного методов изложения? Чем обусловлен выбор каждого из них? Обоснуйте свой ответ.
9. Назовите дидактические принципы, предъявляемые к содержанию лекции. Раскройте их суть.
10. Что предполагает научность лекции? Какие приемы должен использовать лектор, чтобы обеспечить ее научный характер?
11. Когда преподаватель должен ориентировать студентов на самостоятельную работу? Какие способы мотивации он при этом может использовать?
12. Каковы условия повышения качества лекции? Обязательно ли преподавателю иметь обратную связь с аудиторией?

Проблемные задания

1. Какие из отмеченных достоинств лекции Вам представляются наиболее значимыми:
 - совместное взаимодействие преподавателя и студента;
 - лекция позволяет выстраивать отношения «преподаватель-студент»;
 - дает возможность активизировать мыслительную деятельность;
 - возможность учесть специфику профессиональной подготовки;
 - возможность очень экономично выдать объем информации;
 - дает возможность выделить акценты для самостоятельной работы?

Какие методы Вы предлагаете использовать, чтобы эти достоинства были воплощены?

2. Как меняются функции лекции в ходе формирования информационного общества? Какие достоинства и недостатки лекции в вузе? Возможно ли учесть специфику профессиональной подготовки? Нужно ли на лекции ставить акценты для самостоятельной работы?

3. Обоснуйте необходимость выполнения следующих требований к лекции:

- современный научный уровень;
- насыщенный информативный уровень;
- убедительная аргументация;
- доступная и понятная речь;
- эмоциональность;
- четкая структура и логика;
- яркие примеры, факты.

Какие методические приемы Вы будете использовать, чтобы соответствовать этим требованиям?

4. Учитывая недостатки лекции как вида учебной работы (информационное напряжение идет больше на слуховую память; без зрительного подкрепления информация выветривается; в ходе лекции трудно обеспечить дифференцированный подход), предложите методы, которые позволят их избежать и добиться наибольшей продуктивности лекции.

5. Продолжите перечень форм лекций в зависимости от организации:

- а) лекция-дискуссия;
- б) лекция-консультация;
- в) ...

6. Чем лекция отличается от учебника? Назовите основные достоинства лекции. Чем вызвано изменение роли лекции в современном вузе? Согласны ли Вы с теми, кто считает необходимым отменить лекции? Аргументируйте свой ответ.

7. Продолжите перечень педагогических правил, которые необходимо выполнять для достижения наивысшей эффективности лекции:

- а) обобщение изученного материала;

б) стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, рубрикация курса, темы, вопроса;

- в) ...

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте алгоритм подготовки и проведения лекции. Подготовьте план-проспект лекции. Оформите мультимедийные материалы.

2. Прочитайте лекцию. Проанализируйте результаты (обоснование дидактических принципов, которые предъявляются к содержанию лекции).

Покажите, насколько она соответствует основным дидактическим и методическим требованиям к академической лекции.

3. Подготовьте рецензию на лекцию, которую Вы посетили. Отметьте, насколько она соответствует дидактическим, методическим и психолого-педагогическим требованиям к проведению лекции.

Тема 10. Семинарское занятие в высшей школе. Организация самостоятельной работы студентов

10.1. Семинар: разновидности и функции

Семинар (лат. *seminarium* – рассадник) – вид учебных занятий практического характера, направленный на углубленную проработку определенного теоретического материала.

Как вид учебной деятельности семинары появились в Древней Греции Риме еще до нашей эры, но получили широкое распространение только в XVII веке в Западной Европе. Тогда же они стали широко применяться и в учебных заведениях на территории Украины, а в XIX веке семинарские формы работы стали активно внедряться в общеобразовательных школах.

В ходе педагогической практики выделились следующие **разновидности семинарских занятий**:

1) **Просеминары**: они играют вступительную, подготовительную роль (3–4 просеминара в начале курса) и представляют собой аудиторную работу студентов под руководством педагога, направленную на овладение умениями и навыками самостоятельной работы по подготовке к непосредственному участию в семинарах.

2) **Семинары**, которые по методике проведения представляют собой обсуждение, дискуссию в пределах обсуждаемой проблемы. Обсуждение должно носить творческий характер с четкой и убедительной аргументацией. Дискуссия помогает участникам семинара приобрести более совершенные знания, проникнуть в суть изучаемых проблем, выработать методологию, овладеть методами анализа социально-экономических процессов. Семинары могут проводиться в следующих формах:

- вопросов и ответов;
- развернутая беседа с предварительной подготовкой заданий;
- коллективное чтение и комментирование текстов;
- устные ответы студентов с последующим обсуждением;
- дискуссия по предварительно заданной теме;
- защита письменных рефератов студентов;
- семинар-конференция с докладами и ответами на вопросы;
- итоговая теоретическая конференция со студентами всего потока;
- проблемный семинар по разрешению проблемных ситуаций;

- пресс-конференция: сообщения по узловым вопросам и обсуждение;
- семинар – «мозговой штурм» с выработкой рекомендаций.

3) *Спецсеминары*, которые предусмотрены для студентов старших курсов и направлены на формирование у студентов умений и навыков научной работы.

Кафедры утверждают и разрабатывают их тематику, составляют программы с четким определением узловых тем, основной литературы.

За студентами закрепляются конкретные темы (можно одну тему поручать 2–3 студентам). Составляется календарный план подготовки материалов. Студенты выступают с докладами, знакомятся с технологическими картами, обсуждают определенные аспекты проблемы. При подготовке к таким семинарам они конспектируют необходимые материалы, читают рекомендованную литературу.

Семинарские занятия как вид учебной работы в высшей школе выполняет следующие *функции*:

- *познавательная*: углубление, конкретизация, систематизация знаний, полученных на лекции и во время самостоятельной работы;
- *контрольная*: контроль за качеством усвоения студентами материала;
- *деятельная*: развитие навыков самостоятельной работы, мотивация к научному поиску.

Семинарские занятия способствуют:

- активизации познавательной деятельности студентов;
- формированию самостоятельности суждений;
- умению отстаивать собственное мнение, аргументировать его на основе научных фактов;
- развитию логического мышления;
- формированию убеждений;
- овладению культурой толерантности;
- социальному становлению личности.

Семинарские занятия выполняют следующие *задачи*:

- 1) образовательные;
- 2) развивающие;
- 3) воспитывающие.

В педагогической практике выделяются следующие *виды* семинаров:

1. Самой распространенной формой является *вопросно-ответная* форма семинарского занятия в виде беседы.

2. *Семинар-диспут* ориентирован на обсуждение проблемных вопросов, имеющих многовариантные решения. Один вид дискуссии ориентируется на учебное знание, другой – на научное, когда существуют различные точки зрения, подходы к решению проблемы. Для организации дискуссии уместно использовать теорию спора.

3. *Реферативная форма*. Рефераты полезны по узким проблемам. Руководитель предлагает тему, литературу.

4. Семинарское знание может пройти в форме *письменного задания*. Это может быть тестирование, вопросы с развернутыми ответами, сочинение. Этот вид работы дает студентам свободу при ответе, развивает логическую и языковую культуру.

5. *Игровой метод*. Моделируется проблемная ситуация. На основе приобретенного опыта и развития личностных качеств формируются профессиональные навыки.

6. *Коллоквиум*, на котором проверяется самостоятельной работы студентов. На коллоквиуме проверяются знания – в диалоге, дискуссии, в свободном обмене мнениями.

В качестве основных форм учебной работы на семинаре могут быть следующие: анализ первоисточников, комментарии, рецензия, пресс-конференция, дискуссия, ролевые игры и кейс-методики.

10.2. Алгоритм методики проведения семинара

На семинаре преподаватель организывает дискуссию по заранее определенным темам, по которым студенты готовят тезисы ответов или индивидуально выполненные рефераты-доклады. Такие семинары называются *семинарами-дискуссиями*.

Семинары-практикумы посвящены обсуждению разных вариантов решения практических ситуационных задач.

Алгоритм методики проведения семинара включает:

- сообщение темы за 2–3 недели до проведения семинара;
- доведение до студентов цели и задач семинарского занятия;
- план семинара;
- сообщение списка литературы с комментарием;
- выделение рефератов, докладчиков, содокладчиков и иногда оппонентов;
- консультация преподавателя;
- прослушивание реферата или доклада.

С целью успешной организации семинара необходимо нацелить студентов на следующие виды учебной работы:

- заслушивание реферата, доклада;
- вопросы участникам семинара;
- выступление студентов по теме выслушанного реферата;
- необходимые пояснения преподавателя по ходу занятия;
- заключительное слово автора реферата;
- заключительное слово педагога, проводившего семинар;
- оценочные суждения преподавателей.

Одна из главных дидактических задач преподавателя на семинаре – наблюдение за ходом занятия, его педагогический анализ и систематизация знаний, выводов, подготовка заключения.

Процесс подготовки преподавателя к семинарскому занятию имеет ряд **этапов**:

- формулирование темы, дидактической цели;
- подбор методического обеспечения;
- определение конкретных вопросов, рекомендация приемов и методов работы с первоисточниками;
- выделение узловых вопросов, научная аргументация теоретических положений;
- организация выступлений студентов, рекомендации по культуре ведения дискуссий;
- оценка работы по кредитно-модульной системе

По своей **структуре** семинар начинается со вступительного слова преподавателя, в котором кратко излагаются место и значение обсуждаемой темы в данной дисциплине, напоминаются порядок и направления ее обсуждения, конкретизируется ранее известный обучающимся план проведения занятия. После этого начинается процесс обсуждения вопросов обучающимися. Завершается занятие заключительным словом преподавателя. Учитывая непродолжительное время, отводимое учебным планом на проведение семинаров (1 час 20 минут – 2 часа), следует определять длительность вступительного и заключительного слова преподавателя.

Проведение семинарских занятий в рамках учебной группы (до 15 человек) позволяет обеспечить активное участие в обсуждении проблемы всех присутствующих. Задача преподавателя – не обойти вниманием пассивных участников семинара, вовлекая их в ход обсуждения дополнительными вопросами, помогающими раскрыть содержание обсуждаемой темы.

По ходу обсуждения темы преподаватель может напомнить, что изучение теории должно быть связано с определением (выработкой) средств, путей применения теоретических положений в практической деятельности, например, при выполнении функций государственного служащего. В то же время важно не свести обсуждение научной проблемы только к пересказу случаев из практики работы, к критике имеющих место недостатков. Преподаватель не должен допускать выступления «общего порядка», не связанные с обсуждаемой на семинаре темой. Эти действия преподавателя имеют важное значение: учат дисциплине ума, умению выступать по существу, мыслить логически, выделяя главное, критически оценивая предыдущие выступления участников семинара.

В процессе проведения семинара преподаватель и обучающиеся могут использовать разнообразные по своей форме и характеру пособия (от доски с мелом до самых современных технических средств), демонстрируя фактический, в том числе статистический, материал, убедительно подтверждающий теоретические выводы и положения.

Как показывает практика, весьма эффективным способом овладения материалом служит использование на семинаре таких форм обучения, как

решение задач, анализ статистического материала, рассмотрение разного рода ситуаций.

Заключительное слово преподавателя зависит от уровня проведения семинара, подготовленности и активности его участников. Оно может быть фрагментарным, указывающим на слабо усвоенные стороны обсуждаемой проблемы, или логически кратко воспроизводящим все важнейшие вопросы темы. Последнее следует использовать в том случае, если у преподавателя сложится впечатление, что обучающиеся не представляют отдельные разделы темы как взаимосвязанные составные части единой проблемы. Важно отметить, по результатам работы семинара, *что* хорошо усвоено, а *над чем* следует дополнительно поработать.

В целях эффективности семинарских занятий необходима обстоятельная подготовка к их проведению как со стороны кафедры и преподавателей, так и обучающихся. Кафедра в начале семестра (учебного года) должна обеспечить обучающихся методическими материалами для своевременной подготовки их к активным формам занятий, в том числе и к семинарам. Во время лекций, связанных с темой семинарского занятия, следует обратить внимание обучающихся на то, *что* необходимо дополнительно изучить при подготовке к семинару (новые официальные документы, статьи в периодических журналах, вновь вышедшие монографии и т. д.).

Эффективность семинарского занятия зависит также и от умения преподавателя обеспечить логическое развитие обсуждения проблемы, вовлечения всех обучающихся в процесс активного обсуждения темы. При этом многое зависит от учета преподавателем состава участников семинара, уровня их подготовки в области данной науки, их интересов. Решающим условием результативности семинара является самостоятельная работа обучающихся, полнота их подготовки к занятию, степень изучения не только лекционного материала, но и рекомендованной учебной и научной литературы.

Во время оценивания качества семинарского занятия, а также в ходе подготовки к нему необходимо использовать следующие **критерии**:

- *целенаправленность*: выдвижение проблемы, попытки соединить теоретический материал с его практическим использованием в будущей профессиональной деятельности;
- *планирование*: выделение основных вопросов, связанных с профильными дисциплинами; наличие новинок в списке литературы;
- *организация семинара*: умение организовать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов студентов, заполненность учебного времени обсуждением проблем; поведение самого преподавателя;
- *стиль проведения семинара*: оживленный, с постановкой острых вопросов, с дискуссией или скучный, вялый, не вызывающий интереса;
- *отношение преподавателя к студентам*: уважительное, уравновешенное, в меру требовательное или равнодушное, попустительское;

- *отношение студентов к преподавателю*: уважительное или равнодушное, критическое;
- *управление группой, контакт с группой, уверенность, свободное общение, целесообразность требований, обоснованность замечаний, вовлечение в работу всех студентов; эмоциональная окрашенность и тон речи*;
- *комментарии и итоги преподавателя*: квалифицированные, доказательные или, наоборот, неквалифицированные, несущественные, не содержащие теоретических обобщений;
- *записи студентов*: делают систематически, иногда записывают, не ведут конспект.

10.3. Самостоятельная работа в высшей школе: формы и методы организации и контроля

Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Студент и выпускник высшего учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

Современный специалист должен уметь оперативно принимать нестандартные решения, действовать самостоятельно, творчески. Поскольку именно самостоятельность становится профессионально необходимым качеством личности любого специалиста, то подготовка будущих специалистов в вузе должна ориентироваться на формирование у студентов самостоятельности, а не только на репродуктивную исполнительскую деятельность с овладением определенной суммы знаний и учений.

Выражением самостоятельности личности являются ее действия, поступки, высказывания, оценка личностью окружающих и самой себя. Самостоятельность соотносится с самореализацией личности, с ее активностью относительно внутренних мотивов, без внешнего принуждения, с относительной независимостью. Самостоятельность – это интегративное качество личности, заключающееся в способности и потребности принимать и реализовывать решения по собственной инициативе и нести за них ответственность.

Самостоятельная работа – учебная деятельность студента, которая планируется, выполняется по заданиям, при методическом руководстве и под контролем преподавателя, но без его прямого участия.

Необходимость развития системы самостоятельной работы обусловлена следующими причинами:

- √ социально-экономические условия развития общества;
- √ модернизация профессионального образования;
- √ прирост объемов научной информации;
- √ новые требования к студентам со стороны потенциальных работодателей.

В отношении самостоятельной работы в вузе сложились *две концепции самостоятельной деятельности студентов*:

1. Умение самостоятельно мыслить и действовать необходимо формировать с помощью специальных курсов и дисциплин.

2. Развитие самостоятельности происходит в течение всех лет обучения в вузе, в ходе учебных занятий.

Управленческий аспект организации самостоятельной работы студентов предполагает обеспечение конкретных функций в зависимости от уровня:

1) уровень высшего учебного заведения (факультета) – функция планирования;

2) уровень отдельного курса – функция координации параллельно изучаемых предметов;

3) уровень изучаемого предмета – функция дидактической и методической деятельности преподавателя (кафедры).

В вузе выделяются следующие виды учебной работы: лекции, семинары, практические, лабораторные работы, индивидуальные задания, педагогическая практика, подготовка рефератов, курсовых, дипломных работ и т. д. Все они требуют от студента напряженного самостоятельного труда. Великий чешский педагог Ян Амос Коменский на титульном листе своей книги «Большая дидактика» написал: «Альфой и омегой нашей дидактики пусть будут поиски и открытия средства, согласно которому те, кто учит, меньше бы учили, а ученики больше бы учились».

Репродуктивная самостоятельная работа не может быть достаточно эффективной во время формирования самостоятельности как профессионального качества личности. Необходимо не только умение работать без посторонней помощи, но и способность решать целостные задачи, содержащие все компоненты деятельности человека:

- осознание и формулирование проблем и задач;
- определение целей и составление плана решения;
- анализ, прогнозирование и принятие (выбор) решения, его практическую реализацию;

- контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- постановка новых целей и задач, направленных на дальнейшее усовершенствование окружающего мира и самого себя.

Отсутствие любого из этих компонентов не позволяет формировать самостоятельность как личностное качество любого специалиста.

Важнейшим и доминирующим компонентом самостоятельности является принятие решения. Эта способность основывается на понимании сущностного умения сравнивать, осуществлять анализ, синтез и обобщения, классифицировать, планировать, делать умозаключения, организовывать свою деятельность. Уверенность личности в истинности знаний, правильности своей позиции ведет к готовности ее доказательно защищать, отстаивать в дискуссионных и конфликтных ситуациях.

Обучать студентов стратегии и тактике самостоятельного принятия решения на первом этапе можно с помощью проблемного обучения, учебных дискуссий и решения практических задач проблемного характера (кейс-стади).

Эффективным способом включения студентов в самостоятельную деятельность и процесс принятия решений являются дискуссии. Причем важно, чтобы каждый студент обязательно определял свою позицию, собственное отношение к проблеме, его обоснование и аргументированную защиту.

Очень полезно для будущих специалистов исполнение студентами по очереди обязанностей руководителя семинара, когда они ведут семинар, следят за регламентом, организуют обсуждение, проводят коллективный анализ и оценку работы, причем на основе принципа сотрудничества с преподавателем.

Способствует развитию самостоятельности и установление субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, что требует опоры на принцип ролевого участия. С помощью использования имитационно-моделирующих игр студенты получают возможность принимать решения при выборе сложности задания, методов овладения материалом, лично и практически значимого содержания. Но главное – это необходимость высказывать и защищать свои идеи, проявлять самостоятельность в действиях и поведении во время игры. Для самостоятельной работы студентов можно предложить студентам такие игры и задания, как «бой ораторов», «конкурс ситуаций», «пресс-конференция», «презентация новых технологий», «выборы директора», «конкурс менеджеров» и т. п.

На старших курсах студентов целесообразно включать в научно-исследовательскую работу, которая предусматривает принятие самостоятельных решений во время проведения диагностического эксперимента, написания и защиты научных статей, проектов. Студенты могут объединиться в исследовательскую группу и принимать участие в «мозговом штурме», «ролевой игре», «дискуссии без лидера» и других формах работы, способствующих самостоятельному принятию решений.

Среди *направлений организации самостоятельной работы* выделяются следующие:

- ♦ формирование и развитие у студентов умений и навыков самостоятельной работы;
- ♦ планирование и организация самостоятельной работы студентов в процессе обучения;
- ♦ организация систематического контроля;
- ♦ консультирование студентов;
- ♦ организация учета, анализа, поощрения и активизации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа как педагогическое явление в высшей школе имеет следующие характерные **черты**:

√ самостоятельная работа определяется большинством исследователей как вид познавательной деятельности обучаемых на уроке и дома; ее выполнение осуществляется по заданию учителя, но без его непосредственного участия;

√ самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.;

√ при самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, то есть для выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения;

√ самостоятельная работа требует наличия у учащихся некоторых общеучебных умений, способствующих ее рациональной организации:

– умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные;

– умело избирать способы наиболее быстрого, экономного решения поставленных задач;

– осуществлять оперативный контроль за выполнением задания;

– своевременно вносить коррективы в самостоятельную работу;

– анализировать общие итоги работы;

– сравнивать результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Существуют следующие виды контроля:

▪ входной контроль знаний и умений студентов при начале изучения очередной дисциплины;

▪ текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях;

▪ промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса;

▪ самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;

▪ итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;

▪ контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

К *методам стимулирования самостоятельной работы* относятся следующие:

– создание заинтересованности изучаемой дисциплиной у студента;

– соревновательный дух;

– связь изучаемой теории с практикой;

- «пряник»: оценка, баллы;
- «кнул»: угроза незачета, выговор.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля – коллоквиумами, зачетами, экзаменами достаточно широко вводятся новые методы. В первую очередь, следует отметить **рейтинговую систему** контроля, применяемую во многих вузах. Использование рейтинговой системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а также активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности. Введение рейтинга может вызвать увеличение нагрузки преподавателей за счет дополнительной работы по структурированию содержания дисциплин, разработке заданий разного уровня сложности и т. д.

10.4. Педагогический контроль в высших учебных заведениях и основные формы его осуществления

Педагогический контроль представляет собой систему проверки результатов обучения и воспитания студентов. Попытки исключить его полностью или частично из учебно-воспитательного процесса приводят к снижению уровня знаний, качества обучения и т. п. *Главная цель контроля* состоит в определении качества усвоения учебного материала, степени соответствия сформированных умений и навыков целям и задачам изучения того или иного предмета.

Эффективное функционирование системы педагогического контроля требует соблюдения определенных **условий**:

- *объективность контроля* – согласованность критериев оценивания, обоснование которых всем известно заранее;
- *несомненность полученных оценок*, которые с необходимостью признаются и теми, кого контролируют, и теми, кто осуществляет контроль;
- *гласность*, благодаря которой делаются обоснованные выводы, стимулирующие активную позитивную работу.

К контролю знаний предъявляются следующие **требования**:

- *объективность* – создание условий для максимально точного выявления знаний студентов, выдвижение к ним единых требований, справедливое отношение к каждому;
- *обоснованность оценок* – их аргументация;
- *систематичность* – важнейший психологический фактор, способствующий формированию организованности, дисциплинированности, упорства и направленности на достижение цели;
- *индивидуальный и дифференцированный подход* к оценке знаний – учет особенностей нервной системы студентов, их характера, потенциальных возможностей; создание дидактических условий, снижающих напряженность учебного процесса;

– *всесторонность и оптимальность* – адекватность контроля целям обучения; валидность контроля, то есть охват всего объема знаний, подлежащих контролю; надежность, то есть подтверждаемость результатов в ходе повторных проверок и сравнения с данными других преподавателей;

– *профессиональная направленность* контроля, что обусловлено целевой подготовкой специалиста и способствует повышению мотивации познавательной деятельности будущих специалистов.

Функции контроля:

√ *обучающая*, ведь проведение контроля полезно для всей группы: каждый сопоставляет свои знания со знаниями отвечающего, анализирует ответ, дополняет, отвечает на вопросы и т. д.;

√ *воспитательная*, поскольку студенты приучаются к систематичности учебной работы, настойчивости и трудолюбию;

√ *развивающая*, так как развиваются память, внимание, логическое мышление, профессиональные способности, мотивы познавательной деятельности;

√ *методическую* функцию осуществляет сам преподаватель с целью дальнейшего усовершенствования курса, корректировки всего учебного процесса.

В качестве *форм* педагогического контроля выступают экзамены, зачеты, коллоквиумы, устный опрос, письменные контрольные работы, защита курсовых и дипломных работ, отчет о результатах практики.

В зависимости от времени проведения и поставленных задач учебный контроль бывает таких видов:

- *текущий*, который осуществляется в ходе занятий и позволяет выявить степень понимания учебного материала, умения применять знания на практике;

- *итоговый*, который осуществляется с целью оценки результатов обучения на определенных этапах или уровнях образования; это семестровый контроль, семестровый экзамен, семестровый дифференцированный зачет (на основе выполнения индивидуальных заданий), коллоквиум (обязательный опрос на семинаре, который представляет собой контрольное повторение темы или раздела); государственная аттестация;

- *государственная аттестация*, которую осуществляет государственная экзаменационная (квалификационная) комиссия после завершения обучения на определенном образовательном (квалификационном) уровне или его этапе с целью установления фактического соответствия уровня образовательной подготовки требованиям квалификационной характеристики;

- *устный опрос*, помогающий контролировать не только знания, но и вербальные способности, способствует активному использованию научных понятий, исправлению речевых ошибок;

- *письменные работы*, помогающие определить уровень усвоения материала, но при условии исключения списывания;

- *защита курсовых и дипломных работ*, способствующая росту самостоятельности студентов, формированию их профессиональных компетенций.

Практическое использование какой-либо формы контроля обязательно завершается оценками и отметками.

Оценка – это способ и результат установления факта соответствия или несоответствия знаний, умений, навыков, усвоенных студентами, целям и задачам обучения. Оценка также предусматривает выяснение причин, которые мешали усвоению, и способов организации учебной деятельности для устранения ошибок. Отметка является числовым аналогом оценки и имеет несколько ранговых значений: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

К *недостаткам* такой системы относятся:

- во-первых, субъективизм в оценке;
- во-вторых, слабая дифференцированность шкалы.

В основе оценивания качества знаний студентов лежат требования предметных программ, но независимо от специфики предмета есть и общие требования к оценке знаний студентов:

- понимание и степень усвоения вопроса, полнота, которая измеряется объемом программных знаний об изучаемом объекте;
- глубина, характеризующая совокупность связей между знаниями, которые осмысливаются студентом;
- методологическое обоснование знаний;
- ознакомление с основной литературой по предмету, а также с современной периодической и отечественной литературой по специальности;
- умение использовать теорию на практике, решать задачи, осуществлять расчеты, отрабатывать проекты; оперативность, то есть количество ситуаций, в которых студент может использовать свои знания;
- ознакомление с историей и современным состоянием науки и перспективами ее развития;
- логика, структура, стиль ответа и умения студента защищать выдвигаемые научно-теоретические положения, осмысленность, обобщенность, конкретность;
- гибкость, то есть умения студента самостоятельно находить ситуации использования этих знаний;
- прочность знаний.

При осуществлении контроля необходимо учитывать следующие моменты:

√ нецелесообразно контролировать то, что усвоено на уровне ознакомления, первичных представлений;

√ не следует контролировать в ситуациях, когда преподаватель уверен, что все студенты справятся с заданием; нужно, чтобы меньшая часть студентов испытывала затруднения с выполнением задачи, тогда стимулируется вера студентов в свои силы;

√ хорошо организованный поэтапный, модульный контроль снижает необходимость итогового контроля;

√ необходимо варьировать средства, способы контроля;

√ доброжелательная атмосфера во время осуществления контроля позитивно влияет на результаты контроля.

Семинар № 10. Технология и техника организации и проведения семинаров, консультаций, коллоквиумов и т. п.

План

1. Семинар: разновидности и функции.
2. Алгоритм методики проведения семинара.
3. Формы и методы организации и контроля самостоятельной работы.
4. Основные формы осуществления педагогического контроля в вузе.

Темы рефератов

1. Дидактика высшей школы. Современные технологии в образовании.
2. Организация учебного процесса в высшем учебном заведении.
3. Основные виды учебной работы в вузе.
4. Причины и факторы развития самостоятельной работы студентов в современном вузе.
5. Модульно-рейтинговая оценка знаний студентов.
6. Совершенствование форм педагогического контроля в вузе.
7. Система организации научно-исследовательской работы студентов.
8. Анализ и оценивание учебных и научных достижений студентов в вузе.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику основных форм проведения семинаров. Оцените их возможности в решении различных педагогических задач.
2. Как называются семинары для студентов старших курсов, направленные на формирование у студентов умений и навыков научной работы.
3. Какие функции выполняют семинары? Решению каких задач они способствуют?
4. Выделите основные этапы подготовки преподавателя к семинарскому занятию
5. Какие существуют виды контроля результативности самостоятельной работы студентов?
6. Каковы методы стимулирования самостоятельной работы студентов?
7. Опишите условия эффективного функционирования системы контроля учебной работы.
8. Назовите основные функции контроля знаний.
9. Дайте характеристику различных видов контроля.

Проблемные задания

1. Продолжите перечень форм, в которых могут проводиться семинары:
 - а) устные ответы студентов с последующим обсуждением;
 - б) дискуссия по предварительно заданной теме;
 - в) защита письменных рефератов студентов;
 - г) ...
2. Составьте алгоритм методики проведения семинара. Что он включает? Считаете ли Вы необходимым выделение рефератов, докладчиков, содокладчиков и иногда оппонентов?
3. Продолжите перечень критериев оценки качества семинарского занятия:
 - а) планирование;
 - б) целенаправленность;
 - в) ...
4. Что является выражением самостоятельности личности в учебном процессе? Чем вызвана необходимость увеличения доли самостоятельной работы студентов над учебным материалом? Какие формы самостоятельной работы Вам представляются наиболее эффективными? Обоснуйте свой выбор.
5. Докажите, что доминирующим компонентом самостоятельности является принятие решения. На чем основывается эта способность? Согласны ли Вы, что обучать студентов стратегии и тактике самостоятельного принятия решения на первом этапе можно с помощью проблемного обучения, учебных дискуссий и решения практических задач проблемного характера (кейс-стади). Аргументируйте свой ответ.
6. Способствует ли развитию самостоятельности установление субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом? Как с этой целью можно использовать имитационно-моделирующие игры? Приведите примеры, когда студенты получают возможность принимать решения при выборе сложности задания, методов овладения материалом, лично и практически значимого содержания.
7. Продолжите перечень требований, которые предъявляются к контролю знаний:
 - а) обоснованность оценок;
 - б) профессиональная направленность;
 - в) ...
8. Продолжите перечень требований к оценке знаний студентов:
 - а) понимание и степень усвоения вопроса;
 - б) методологическое обоснование знаний;
 - в) ...

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте алгоритм методики проведения семинарского занятия. Составьте план.

2. Разработайте три задания для самостоятельной работы студентов по конкретной теме. Используйте их при проведении занятия. Проконтролируйте выполнение. Оцените выполнение задания.

3. Подготовьте отзыв о проведении семинарского занятия Вашими коллегами. Оцените уровень выполнения дидактических задач преподавателя на семинаре: наблюдение за ходом занятия, его педагогический анализ и систематизация знаний, выводов, подготовка заключения.

Тема 11. Инновационные методы обучения и воспитания в высшей школе

11.1. Понятие метода обучения. Классификация методов

Каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (например, изложение нового материала, организацию работы по применению знаний на практике и т. д.) и стимулирование активной учебно-познавательной деятельности учащихся. Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и определяемые им способы учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Метод – способ построения и обоснования системы научного знания; совокупность приёмов и операций практического и теоретического освоения действительности. Развитие и дифференциация методов мышления в ходе развития познания привели к учению о методах – *методологии*. Для решения конкретных проблем в рамках той или иной науки используются специальные методы.

Методологические идеи и принципы, которые оказываются продуктивными в других науках, приобретают общенаучный статус (принцип дополненности, идея биологической эволюции, системный подход).

Различают экспериментальные и теоретические, эвристические и алгоритмические методы. Иная классификация опирается на различные методы качественного и количественного изучения реальности. Для современной науки важное значение имеет различение методов в зависимости от форм детерминации – однозначно-детерминистские и вероятностные методы.

Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, например, показ преподавателя, как нужно выполнять упражнение по применению знаний на практике, помощь студентам в исправлении допускаемых ошибок и т. д.

Исследование американского преподавателя Эдгара Дейла показало, что люди запоминают лишь:

- 10% того, что прочитали (чтение),
- 20% того, что слышали (слова),

- 30% что увидели (картины),
- 50% что услышали и увидели (экскурсия, демонстрация опыта и т. д.),
- 70% что говорят и пишут (написание),
- 90% что сделали своими руками (моделирование, эксперимент).

Использование всех видов дает хороший результат.

Наиболее практичной является классификация методов обучения в зависимости от тех задач, которые с их помощью решаются в процессе обучения. К ним относятся:

- методы устного изложения знаний преподавателем (рассказ, объяснение, лекция, беседа, методы иллюстрации и демонстрации);
- методы закрепления изложенного преподавателем материала (беседа, работа с учебником, практические работы);
- методы самостоятельной работы студентов по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);
- методы учебной работы по применению усвоенных знаний на практике (упражнения, лабораторные занятия);
- методы проверки и оценки знаний, умений и навыков студентов (повседневное наблюдение за учебной работой студентов; устный опрос – индивидуальный, фронтальный, уплотненный; выставление баллов; проверка домашних работ; контрольные работы; программированный контроль; тестирование и т. д.).

Активный метод – это форма взаимодействия преподавателя и студента, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и студенты здесь выступают не пассивными слушателями, а активными участниками учебного процесса. Если в ходе пассивного занятия основным действующим лицом и менеджером был педагог, то здесь преподаватели и студенты находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные – больше предполагают демократический стиль.

Активные методы обучения – это методы, реализующие установку на большую активность субъекта в учебном процессе, позволяют учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями. Активные методы обучения являются таковыми в силу более активного участия обучаемого в планировании и проведении самого учебного мероприятия. Это становится возможным за счет сознательного воспитания способностей учащегося и сознательного формирования у них необходимых деятельностей.

Активные методы обучения представляют собой способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

♦ **Неимитационные методы обучения:**

- проблемная лекция;
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- лекция пресс-конференция;
- эвристическая беседа;
- учебная дискуссия;
- самостоятельная работа с литературой;
- дискуссии.

♦ **Имитационные неигровые методы обучения:**

- коллективная мыслительная деятельность;
- ситуационные задачи;
- анализ конкретных ситуаций.

Многие исследователи ставят знак равенства между активными и интерактивными методами, однако, несмотря на общие характеристики, они имеют и различия. **Интерактивные методы** можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

К ним относятся:

- проблемная лекция;
- разыгрывание ролей;
- анализ конкретных ситуаций;
- программированное обучение;
- игровое проектирование;
- стажировка;
- деловые игры.

Интерактивная лекция может проводиться в следующих формах:

- фасилитация;
- ведомая дискуссия или беседа;
- модерация;
- демонстрация слайдов или учебных фильмов;
- «мозговой штурм»;
- мотивационная речь.

Все методы обучения и воспитания в высшей школе можно разделить на три большие группы:

I. **Методы преподавания** (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.).

II. **Методы учения** (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, учебное исследование и др.).

III. **Методы контроля** (опрос, контрольная, коллоквиум, зачет, экзамен, защита проекта, тесты и др.)

♦ **По источникам и способам передачи информации** методы делятся на:

- словесные,
- наглядные,
- практические.

♦ По характеру познавательной деятельности выделяются такие виды методов:

- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемные;
- эвристические;
- исследовательские.

♦ В зависимости от характера дидактических задач различаются:

- методы приобретения знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы формирования творческой деятельности;
- методы контроля знаний, умений и навыков.

11.2. Проблемные методы обучения. Кейс-стади

Проблемные методы базируются на целевой установке «Не от знания к проблеме, а от проблемы – к знанию!».

К достоинствам проблемного обучения относятся следующие:

√ студенты включаются в активную интеллектуальную и практическую деятельность;

√ формируются интеллектуальные умения;

√ проблемное обучение дает более глубокие знания;

√ проблемное обучение является естественным обучением.

При применении проблемных методов необходимо учитывать основные условия проблемного обучения:

1) проблема должна вызывать интерес у обучаемого;

2) должна быть доступна его пониманию (то есть опираться на уже имеющиеся знания);

3) лежать в «зоне ближайшего развития», то есть быть одновременно и посильной и не слишком тривиальной;

4) давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами;

5) развивать профессиональное мышление.

Кейсовый метод – это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Он появился в начале XX века и использовался в области права и медицины. Ведущая роль в распространении кейсового метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. В последнее время метод нашел широкое применение на Западе в области изучения менеджмента и маркетинга.

Классическими школами кейс-стади являются:

1) *Гарвардская (американская)*. Целью метода является обучение поиску единственно верного решения. Кейс составляет 20–25 страниц текста, плюс 8–10 страниц иллюстраций.

2) *Манчестерская (европейская)*, которая предполагает многовариантность решения проблемы. Такой кейс составляет 10–15 страниц текста, плюс несколько приложений.

Идеи кейс-стади довольно просты.

√ Во-первых, метод предназначен для получения знания не по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, то есть нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и выбор решения в их проблемном поле.

√ Во-вторых, акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционалистских методик – демократизм в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

√ В-третьих, результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

√ В-четвертых, технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Эта модель представляет собой текст объемом от нескольких страниц до нескольких десятков страниц, который и называют «кейсом». Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, то есть в роли диспетчера процесса сотворчества.

√ В-пятых, несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

√ Наконец, в-шестых, здесь преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Метод кейсов представляет собой по сути обучение методом ситуаций или прецедентов.

У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения. Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий,

поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Разбирая кейс, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Критерии отличия кейсов от других учебных занятий:

- источник – люди, вовлеченные в ситуацию и требующие решения;
- процесс отбора информации на основе реальных учебных целей, вызывающих интерес;
- содержание – дозированная информация, позволяющая войти в проблему;
- проверка – выяснение реакции студентов на кейс;
- устаревание, что требует новых подходов;
- модерация работы с кейсом – работа группы (3–5 чел.) по разным темам или по одной, конкурируя между собой в поиске лучшего решения.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают:

√ *иллюстративные учебные ситуации* – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

√ *учебные ситуации* – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

√ *учебные ситуации* – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

√ *прикладные упражнения*, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Изучение предмета студентами осуществляется путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Наиболее распространенными **видами кейсов** являются:

- *структурированный (highly structured)*: минимум информации; для решения применяют определенную модель или формулу; у таких задач существует оптимальное решение;

- *«маленькие наброски» (short vignettes)*: содержат 1–10 страниц текста и 1–2 страницы приложений; они знакомят с ключевыми понятиями; при разборе надо опираться на свои знания;

- *большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases)*: объемом до 50 страниц – самые сложные; информация в них очень подробная, в том числе и ненужная, а необходимая может и отсутствовать;

- *«первооткрывательские кейсы» (ground breaking cases)*: разбирающий должен предложить новое решение.

В зависимости от поставленных задач кейсовые пакеты можно классифицировать следующим образом:

- *вводный кейс* – сведения о наличии проблемы, ситуации, явления;
- *информационный* – объем знаний о какой-либо проблеме, изложенный с той или иной степенью детальности;
- *стратегический* – развитие умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами;
- *исследовательский* – представление результатов анализа ситуации в форме изложения;
- *тренинговый* – направлен на упрочение и более полное усвоение уже использованных ранее инструментов и навыков – технических, логических и т. п.

В зависимости от формы и внутренней структуры различаются такие **виды кейсов**:

- √ *комплексный (модульный) кейс* – не менее 20 страниц информации, первичных данных, образцов документов и т. п.;

- √ *кейс-изложение* – включает факты: рассказ о какой-либо ситуации, проблеме, путях ее решения, основные выводы;

- √ *кейс-иллюстрация* – содержит некоторый пример по изучаемой теме; небольшой по объему;

- √ *кейс-практическая задача* – информация о реальной ситуации для выполнения задания по теме;

√ кейс со структурированными вопросами – четкий перечень вопросов для обсуждения;

√ кейс без структурированных вопросов – предложение выявить и обосновать пути решения проблемы, описанной в ситуации;

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные.

Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций.

Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса.

Кейсы в режиме от прошлого к настоящему характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи.

Кейсы-воспоминания характеризуются тем, что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочны, часто несистемны, фрагментарны, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, ее осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы.

Наконец, *прогностические кейсы* дают довольно подробное описание событий недавнего прошлого и настоящего, ставят задачу выработать наилучший вариант поведения «героя» в будущем.

В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на:

– *личностные кейсы*, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;

– *организационно-институциональные кейсы* отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;

– *многосубъектные кейсы* обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

Кейсовые методики, во-первых, позволяют легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией; во-вторых, вносят в обучение элемент загадки; в-третьих, разбираемая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

К достоинствам данного метода следует отнести:

√ получение навыков решения реальных проблем;

√ получение навыков работы в команде (Team Job Skills);

√ выработка навыков простейших обобщений;

√ получение навыков презентации;

√ получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

В то же время существуют серьезные проблемы использования этого метода:

- √ во-первых, сложность, т. к. метод содержит в себе другие методы;
- √ во-вторых, особый стиль обучения, т. к. предполагает активное участие преподавателя в работе студентов;
- √ в-третьих, эффективность при использовании метода кейсов на всех занятиях данного курса.

Стратегическими принципами развития кейсового метода являются следующие:

- ◆ внедрить его в программы подготовки специалистов по современным рыночным специальностям;
- ◆ активизировать использование метода case-study в системе дополнительного профессионального образования;
- ◆ метод case-study необходимо использовать в единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными;
- ◆ применение метода case-study должно быть методически обеспечено.

Case – пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хороший кейс должен удовлетворять следующим **требованиям**:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Предполагается, что в бизнесе не существует однозначно правильных решений. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. Например, для кого-то изменение семейного положения главы компании не является важной деталью, а другой студент может, опираясь на свой опыт, посчитать этот факт исключительно важным.

Высокий обучающий эффект обеспечивают кейсы, которые имеют следующие характеристики:

- кейс «рассказывает»; он должен иметь фабулу;
- строить кейс желательно на современном материале, не выходя за пределы последних пяти лет;

- кейс должен вызывать чувство сопереживания с его главными действующими лицами; должна быть описана личная ситуация главных персонажей;
- реализма и конкретики добавляют материалы из официальных и неофициальных источников; знания студента о людях, чьи высказывания цитируются, помогают интерпретации ситуации в целом;
- кейс должен содержать примеры решений, заслуживающих высокой оценки, – как прецеденты для будущих решений;
- желательно, чтобы кейс требовал принятия решений, а не простой оценки решений, ранее принятых другими;
- кейс прививает навыки профессиональной деятельности, давая студенту модель, которую он может взять за образец в реальной жизни.

11.3. Игровые методы

Игровые методы – учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. Они представляют собой знаково-контекстное обучение, поскольку имеют такие характеристики:

- более полное воссоздание реальных условий профессиональной деятельности;
- более полное личностное включение обучаемого в игровую ситуацию;
- интенсификация межличностного общения;
- наличие ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи;
- возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме;
- возможность воспроизвести весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности.

♦ **Имитационные игровые методы обучения:**

- *Стажировка с выполнением должностной роли* – метод активного обучения конкретного типа, при котором моделью выступает сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности).

- *Имитационный тренинг* предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами.

- *Разыгрывание ролей (инсценировка)* – игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства.

- *Игровое проектирование* – практическое занятие, суть которого состоит в разработке инженерного, конструкторского, технологического проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность.

♦ **Игровые методы обучения** – это учебные деловые или деятельностные игры, основанные на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности.

Игровые методы целесообразно поделить на операционные и ролевые.

1. **Операционные** (деловые, управленческие) игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, то есть обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события. В таких играх более подчеркнут аспект инструментального обучения, и в то же время формализован и минимизирован по сравнению с реальностью межличностный аспект. Таким образом, имитационная игровая модель неизбежно упрощает реальную действительность.

2. **Ролевые игры** с элементами драматизации способствуют раскрытию и совершенствованию потенциала самовыражения. Они сталкивают участника с ситуациями, характерными для реальной и значимой для него деятельности, ставят перед необходимостью изменить свои установки, создают условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков (вербальных и невербальных, деятельностных и эмоциональных и пр.).

Ролевые игры строятся на предположении, что человек усваивает лучше всего динамические процессы, тем более если он в них включен. Поэтому в играх делается упор на активные действия. Учебный процесс строится на драматизации исследуемой ситуации. Имеет место постановка психологической задачи, деление на «куски», «сквозное» действие, «собирающее воедино куски», «физические» задачи, «физическое» действие.

К игровым методам можно отнести:

√ **социодраму** (ситуационный тренинг). Его цель заключается в достижении эффективного взаимодействия с партнерами в условиях делового или повседневного общения;

√ **технику психодрамы**, которая направлена на разрешение внутренних конфликтов индивида путем проигрывания жизненных ситуаций и создания условий для осознания себя как целостной личности;

√ **контригру** (трансактный метод осознания коммуникативного поведения). Контригровая задача группы состоит в том, чтобы в условиях откровенного общения под руководством психолога-тренера разобраться в преобладающих эго-состояниях и специфике своих скрытых игр, манипуляций, «ролей-пожизни», и так далее.

Эти методы являются очень эффективными, так как осуществляют целостный подход к когнитивному, эмоциональному и поведенческому компоненту личности, приближают ситуацию обучения к реальной.

Деловая игра представляет собой контролируруемую процедуру, которая проходит в планируемом режиме и в максимальной приближенности к реальным профессиональным условиям и целью которой является выявление

возможных вариантов решения указанной проблемы. При этом направленность игры и ее эмоциональный настрой корректируется преподавателем.

Деловая игра как метод имеет следующие *положительные черты*:

- высокая мотивация;
- эмоциональная насыщенность процесса обучения;
- подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания и умения, студенты учатся применять свои знания;
- послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

К *отрицательным чертам* этого метода относятся:

- во-первых, высокая трудоемкость для преподавателя;
- во-вторых, большая напряженность для преподавателя;
- в-третьих, неготовность студентов к работе с использованием деловой игры;
- в-четвертых, трудности с заменой преподавателя, который проводил игру.

С большой эффективностью используется в высшей школе **мозговой штурм**. Изобретателем метода мозгового штурма считается Алекс Осборн.

Этапы мозгового штурма:

- 1) предварительный этап (постановка проблемы);
- 2) основной этап (генерация идей);
- 3) группировка, отбор и оценка идей.

11.4. Дискуссионные методы

Среди современных дидактических поисков одно из ведущих мест принадлежит учебной дискуссии, то есть целенаправленному обмену мнениями, идеями, суждениями ради поиска истины.

Такой вид учебной деятельности, как диспут, сформировался в средние века и представлял собой форму поиска истины. Во время его проведения активно используются следующие элементы дискуссии: спор, столкновение позиций, преднамеренное заострение и преувеличение противоречий.

Дискуссия – это динамическая диалоговая форма, способ и процесс взаимодействия при обсуждении каких-либо проблем, спорных вопросов. Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а также межличностные отношения участников группы.

Правильно проведенная дискуссия в отличие от классического метода позволяет видеть, что каждое утверждение может быть истолковано по-разному, что каждую правду можно рассмотреть с разных точек зрения, что из многих правд в жизни можно выбрать для себя свою собственную, не утверждая, что она единственная и объективная.

Дискуссия оживляет неживой предмет – вместо повторения одинаково сформулированных параграфов, в дискуссии появляются собственные примеры из жизни, актуальные случаи. Дискуссия как метод дает возможность (на

основе опыта диалога) убедиться в необходимости принципов применения основных прав и свобод: право на выражение мнения, учет мнения меньшинства, толерантность при столкновении противоположных взглядов. Студенты в таких дискуссиях учатся формулировать свое мнение, тем самым способствуя личному самопознанию и умению свободно говорить на общественно важные темы.

Дискуссионные методы включают не только обсуждение конфликтов, но и анализ ситуации морального выбора. Эти методы являются гибким инструментом в развитии учебной активности студента, самопознания, развития креативности, а также решают многие внутриличностные проблемы.

Групповая дискуссия повышает мотивацию и эго-вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности. Объектом дискуссионного обсуждения могут быть: реальные случаи, или казусы; проблемы различного характера; ситуации межличностного взаимодействия; ситуации морального выбора. Ценность последнего метода чрезвычайно велика, поскольку именно однородность группы по уровню нравственного развития обеспечивает ее эффективность. Практика показывает, что значительное расхождение в показателях нравственной зрелости среди участников группы может парализовать ее деятельность даже в тех случаях, когда перед ней стоят чисто инструментальные цели.

Метод обсуждения нравственных проблем преследует как диагностические, так и конструктивно-воспитательные цели: осознание участниками последствий выбора того или иного типа поведения, адекватного для окружающих и для функционирования собственного «я» в системе отношений.

Метод групповой дискуссии способствует уяснению каждым участником своей точки зрения, развитию инициативы, коммуникативных качеств и умения пользоваться своим интеллектом, помогает решать следующие задачи:

- 1) обучать участников анализу реальных ситуаций, навыку отделять важное от второстепенного, формулировать проблемы;
- 2) прививать умение слушать и взаимодействовать с другими людьми;
- 3) моделировать особо сложные ситуации;
- 4) продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность возможных решений.

Аргументация (лат. *argumentatio*) – способ подведения оснований под какую-либо мысль или действие (обоснование) с целью их публичной защиты, побуждение к определённому мнению о них, признания или разъяснения; способ убеждения кого-либо с помощью значимых аргументов.

Аргументация всегда диалогична и шире логического доказательства, поскольку она ассимилирует не только «технику мышления» (собственно логику), но и «технику убеждения» (искусство подчинять мысль, чувства и волю человека).

Выделяются следующие **аспекты аргументации**:

- *фактуальный* (информация о фактах, используемых в качестве аргументов);
- *риторический* (формы и стили речевого и эмоционального воздействия);
- *аксиологический* (ценностный подбор аргументов);
- *этический* (нравственная приемлемость или дозволенность аргументов);
- *логический* (последовательность и связность аргументов, их организация в дедуктивный вывод).

Существуют следующие **подходы к ведению дискуссии-спора**:

- *эвристический* подход: одна из сторон постепенно убеждает собеседника в правильности своей позиции;
- *логический* подход – жесткий логический анализ и аргументация приводят к единственно верному выводу;
- *софистский* подход, когда одна сторона даже логически неверным путем, используя софизмы, обязательно страстно желает победить другую;
- *авторитарный* подход, когда одна из сторон навязывает свою точку зрения, используя свой авторитет и власть;
- *критикующий* подход, когда внимание сосредоточивается только на недостатках, слабых позициях своих оппонентов, а позитивные стороны игнорируются;
- *демагогичный* подход – намерение свести дискуссию в сторону от истины, чтобы добиться неизвестных целей;
- *прагматический* подход – одна или обе стороны ведут спор не только ради истины, а ради своих практических, иногда меркантильных интересов, которые скрыты и неизвестны собеседникам.

Дискуссия, спор – это не только столкновение противоположных мнений, но и борьба характеров.

Для плодотворного ведения дискуссии необходимо выполнение следующих **условий**:

- √ должен существовать *предмет спора* – некоторая проблема, тема, к которой относятся участники дискуссии;
- √ должно существовать реальное расхождение позиций;
- √ необходима какая-то *основа спора*, то есть принципы, положения, убеждения, которые признаются обеими сторонами, иначе спор оказывается невозможным;
- √ требуется некоторое *знание о предмете спора*;
- √ способность быть внимательным к своему противнику, умение выслушивать и желание понимать его рассуждения, готовность признать свою ошибку и правоту собеседника.

В ходе дискуссии, спора используются различные приемы, которые условно можно разделить на лояльные и нелояльные, то есть недопустимые.

Лояльные (допустимые) приемы спора:

- захватить инициативу: предложить свою формулировку предмета спора, план обсуждения, направлять ход полемики в нужном направлении;
- не обороняться, а наступать; предвидя возможные аргументы противника, лучше высказать их самому и тут же ответить на них;
- возложить бремя доказывания или опровержения на оппонента;
- концентрировать внимание и действия на наиболее слабом звене в аргументации оппонента, а не стремиться к опровержению всех её элементов;
- использовать эффект внезапности (используя основные аргументы в конце дискуссии, когда оппонент уже исчерпал свои аргументы, можно привести его в замешательство);
- стремление взять последнее слово в дискуссии: подводя итоги спора, можно представить его результаты в выгодном для себя свете.

Некорректные, нелояльные приемы:

- аргумент *к личности* – ссылка на особенности оппонента, его убеждения, вкусы, внешность, достоинства и недостатки;
- аргумент *к авторитету* – ссылка на высказывания или мнения великих учёных, общественных деятелей, писателей и т. п. в поддержку своего тезиса;
- аргумент *к публике* – ссылка на мнения, чувства, настроения слушателей.
- аргумент *к тщеславию* – расточение неумеренных похвал оппоненту, чтобы он был покладистее (например, «я верю в глубокую эрудицию оппонента» или «оппонент – человек выдающихся достоинств»);
- аргумент *к силе («к палке»)* – угроза неприятными последствиями, угроза применения силы и принуждения;
- аргумент *к жалости* – жалобы на тяготы жизни, трудности, болезни с целью пробудить сочувствие и желание уступить в споре;
- аргумент *к невежеству* – использование именно таких фактов и положений, о которых оппонент ничего не знает. Рассчитывая смутить оппонента признанием отсутствия представлений о содержании аргументов, человек надеется захватить инициативу и манипулировать фактами с целью завуалирования истины.

Спор принципиально отличается от дискуссии. В споре цель – доказать правоту, в дискуссии – найти истину, решение задачи, выход из ситуации.

Во избежание превращения дискуссии в безрезультатный спор, нужно придерживаться следующих **условий**:

√ Всегда помнить о цели дискуссии – найти истину, решение, выход. Обсуждать только то, что относится к данному вопросу. Не давайте обсуждению уходить в сторону от темы.

√ С уважением относиться к мнению другого человека. Любое мнение – это точка зрения человека. Пока дискуссия не окончена, любая точка зрения может быть верной. А в конце обсуждения могут оказаться реальными кажущиеся в начале невероятными вещи.

√ Любое высказываемое мнение должно быть аргументировано. Выражения типа: «Мне так кажется», «Так было всегда», «Это правильно, потому что это верно» и пр. аргументами не являются.

√ Уважайте мнение любого человека. Иногда мнение важной персоны или авторитета изначально считается верным просто в силу статуса этого человека (профессор, опытный исследователь). Прислушиваться к ним, но без фанатизма. Опирайтесь на реальные факты. Иногда свежий непредвзятый взгляд какого-то новичка помогает по-иному взглянуть на ситуацию, найти новые подходы к решению давней проблемы, считавшейся неразрешимой.

√ Придерживаться дружелюбного тона, обращаться к человеку по имени или другим уважительным способом («мой коллега, собеседник, оппонент»). Оппонент – не личный враг, он просто человек с другой точкой зрения. Не допускать проявлений враждебности, оскорблений, перехода на личности.

√ Не давать дискуссии превратиться в азартный спор и выяснение отношений.

11.5. Сензитивный тренинг

Управленческая педагогическая деятельность – это умение работать в условиях неопределенности, творить, импровизировать. Для этого необходимо освободиться от приобретенных штампов, внутренних ограничений, от скованности в результате предыдущего опыта.

Психофизиологический тренинг – это метод развития личности, включающий обучение человека мышечной релаксации, самонавевания, концентрации внимания и воображения, умение контролировать произвольную умственную активность с целью достижения оптимальных результатов в избранной сфере деятельности.

Тренинг – это организационная форма учебно-воспитательного процесса, которая, опираясь на опыт и знания ее участников, обеспечивает эффективное использование разных педагогических методов за счет создания позитивной эмоциональной атмосферы и нацелен на получение сформированных навыков и жизненных компетенций.

Методы тренинга – это методы активного социально-психологического воздействия в процессе обучения. *Цель* тренинга состоит не в анализе и интерпретации проблем личности ради их устранения или изменения мотивации поведения, а в активной, сознательной выработке желаемого поведения.

Их эффективность является результатом того, что:

- есть возможность учиться, выполняя практические действия;
- ценится позиция и знания каждого участника;
- можно поделиться своим опытом и проанализировать его в комфортной обстановке без принуждения;
- допущенные ошибки не влекут наказания или негативных последствий;
- нет оценок и других «карательных» средств оценивания новых знаний.

Существенным достоинством тренинговой методики является то, что она дает уникальную возможность изучать сложные, эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке тренинга, а не в реальной жизни с ее угрозами и рисками.

В зависимости от цели и задач, которые должен решать тренинг, можно выделить такие его виды:

√ *социально-психологический тренинг* – направлен на развитие коммуникативных способностей, межличностных отношений, умение устанавливать и развивать разные виды отношений между людьми;

√ *тренинг личностного роста* – направлен на самоусовершенствование, разрешение внутриличностных конфликтов, противоречий;

√ *тематический, или социально-просветительский тренинг* – направлен на рассмотрение конкретной темы, содержание которой необходимо усвоить, и приобретение учений и навыков (коммуникативных, алгоритма принятия решений, изменения стратегии поведения, гибкого реагирования на ситуацию, лучше приспособляться к изменившейся обстановке);

√ *психокоррекционный тренинг* – направлен на коррекцию психических процессов, тренировку определенных качеств и способностей личности;

√ *психотерапевтический тренинг* – направлен на исправление болезненных отклонений личностного развития (невротический разлад, декомпенсация, акцентуации характера и т. п.)

Сензитивный тренинг представляет собой тренировку межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства. Возможности человека в установлении и поддержании контактов с окружающими во многом зависят от его сензитивной способности. Эта способность проявляется в чувственном восприятии людей, самого себя, а также окружающего мира. Развитая сензитивная способность во многом определяет возможности человека в прогнозировании поведения и деятельности людей.

Отличительной особенностью этого метода является стремление к максимальной самостоятельности участников. Основная роль ведущего – быть катализатором процессов взаимодействия в группе. Основным средством стимуляции группового взаимодействия здесь выступает феномен отсутствия структуры. Метод основан на актуализации чувств и эмоций, а не интеллекта; на обмене участниками обратной связью – информацией о том, как их воспринимают окружающие, что позволяет корректировать свое поведение в межличностных ситуациях, изменять устоявшиеся стереотипы восприятия и так далее.

Основная цель сензитивного тренинга, таким образом, заключается в развитии и совершенствовании способности индивида понимать себя и других. Большинство людей решают эту задачу рационалистически, меньшинство эмпирически. Между этими гносеологическими полюсами располагаются все индивидуальные стратегии. Крайний рационалист действует так, словно его

субъективные впечатления являются знанием более высокого порядка, чем эмпирические факты. Рационалистическое понимание эмоционально, субъективно и самонадеянно. Эмпирик, напротив, верит только тому, что можно видеть, слышать и осязать. Для него характерно принижение рационального познания и абсолютизация чувственного опыта.

Активные методы социально-психологического обучения и развития были признаны эффективными для использования в учебно-тренировочных группах. Сензитивный тренинг как тренинг чувствительности проводится в группах из 6–15 человек. Продолжительность занятий от 2 суток до 3 недель. Их сверхзадачей является не столько концентрация на коммуникативных умениях участников, сколько пробуждение интереса к людям, в том числе к себе самим как представителям рода человеческого. Направленность на самопознание, реализованная через межличностные отношения в группе, обеспечивают высокую вовлеченность и мотивацию, выводит участников из круга обычной интроспекции.

Различаются следующие **виды сензитивности**:

- *наблюдательная* – способность фиксировать и запоминать признаки, несущие информацию о другом человеке;
- *самонаблюдение* – способность воспринимать свое поведение как бы с позиции других людей;
- *теоретическая* – способность использовать теоретические знания для предсказания чувств и действий других людей;
- *нормотетическая* – чувствительность к «обобщенному другому»;
- *идеографическая* – способность улавливать и понимать своеобразие каждого конкретного человека.

11.6. Тестирование

Тест (англ. *test* – проба, проверка, испытание) – система заданий специфической формы, применяемая в сочетании с определенной методикой измерения и оценки результата.

Тестовое задание – это диагностическое задание в виде задачи или вопроса с четкой инструкцией к выполнению и обязательно с эталоном ответа или алгоритмом требуемых действий. Каждый тест состоит из вопросов и ответов, подобранных и построенных в соответствии с определенными принципами. Характер вопросов в значительной степени определяется спецификой и логикой того учебного предмета, для проверки которого данный тест предназначается

Тесты *классифицируются* следующим образом:

- монопредметные, полипредметные, интегративные;
- тест достижений для контроля знаний теории. тест достижений для контроля умений и навыков различной степени сложности по данному предмету, тест обучаемости (диагностики реальных учебных возможностей по

данному кругу предметных или цикловых знаний – математической, лингвистической и т. п.);

- тесты предварительного контроля, тесты текущего контроля, тесты итогового контроля;

- тесты с однородными или разнородными формами построения заданий;

- скоростные (с обязательным фиксированием времени выполнения) и нескоростные;

- тестовые задания закрытого типа (с предписанными ответами, когда испытуемому необходимо выбрать из предложенных вариантов ответа тот или иной вариант);

- тестовые задания открытого типа (со свободными ответами, когда испытуемому необходимо самостоятельно дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т. д.).

Достоинства тестирования заключаются в следующем:

- повышение скорости проверки качества усвоения знаний и умений учащимися;

- осуществление хотя и поверхностного, но полного охвата всего учебного материала;

- минимизация субъективного фактора при оценивании ответов;

- высокая объективность;

- ориентированность на современные технические средства, на использование в среде компьютерных обучающих и контролирующих систем;

- осуществление принципа индивидуализации и дифференциации обучения благодаря использованию адаптивных тестов;

- возможность увеличить частоту и регулярность контроля за счет уменьшения времени выполнения заданий и автоматизации проверки;

- существенное повышение мотивации обучения и заинтересованности обучаемого;

- облегчение процесса интеграции системы образования страны в европейскую.

В то же время тестирование имеет и существенные **недостатки**:

- √ проблемы создания и реализации тестового контроля: во-первых, создание тестов, их унификация, анализ – это большая кропотливая работа; во-вторых, чтобы довести тест до полной готовности к применению необходимо несколько лет собирать статистические данные, хотя бы с потоком студентов 100–120 человек);

- √ значительный субъективизм в формировании содержания самих тестов, в отборе и формулировке тестовых вопросов;

- √ любая необоснованность, неосторожность или поспешность в выводах может привести к случайным заключениям, поспешным рекомендациям и сомнительным педагогическим последствиям;

√ возможность угадывания;
√ преподавателю не видны характер хода решения, глубина знаний обучаемого.

При составлении тестовых заданий к преподавателю предъявляются следующие **требования**:

- Необходимо проанализировать содержание заданий с позиции равной представленности в тесте разных учебных тем, понятий, действий и т. д.
- Важно выбирать наиболее приемлемую форму ответов на задания.
- Тест не должен быть нагружен второстепенными терминами, несущественными деталями с акцентом на механическую память.
- Задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно. При этом тестовые задачи не могут быть слишком громоздкими или слишком простыми.
- Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа.
- Задачи для тестов должны быть информативными, отрабатывать одно или несколько понятий формулы, определения и т. д.
- В качестве неверных ответов желательно использовать наиболее типичные ошибки.

Семинар № 11. Методы обучения и воспитания в высшей школе

План

1. Понятие метода обучения. Классификация методов.
2. Проблемные методы обучения. Кейс-стади.
3. Игровые методы.
4. Дискуссионные методы.
5. Сензитивный тренинг.
6. Тестирование.

Темы рефератов

1. Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и проблемный
2. Методы компьютеризованного обучения.
3. Методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии (внушения).
4. Игровые методы обучения.
5. Дискуссия и аргументация.
6. Сензитивный тренинг. Основные виды сензитивности.
7. Достоинства и недостатки тестирования.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение метода обучения. Как соотносятся метод и прием обучения? Что такое методология?
2. В чем суть активных методов обучения? Чем они отличаются от пассивных? Приведите примеры.
3. Что такое «интерактивные методы обучения»? Чем они отличаются от активных? Назовите интерактивные методы.
4. Приведите классификацию методов обучения и воспитания в высшей школе.
5. Что такое проблемное обучение? Каковы его условия? Покажите достоинства проблемного обучения. Обоснуйте свой ответ.
6. Кому принадлежит ведущая роль в распространении кейсового метода? Охарактеризуйте классические школы кейс-стади.
7. Чем кейсы принципиально отличаются от других учебных занятий?
8. Какие бывают виды кейсов в зависимости от формы и внутренней структуры?
9. Что такое «организационно-институциональные кейсы»?
10. Перечислите игровые методы? Приведите примеры их использования в знаково-контекстном обучении.
11. Назовите лояльные (допустимые) и нелояльные приемы ведения дискуссии, спора? Приведите примеры.
12. Какие цели преследует психофизиологический тренинг? Перечислите виды тренинга. Дайте их характеристику.

Проблемные задания

1. Как Вы считаете, можно ли рассматривать интерактивные методы как наиболее современную форму активных методов? Продолжите перечень интерактивных методов:
 - а) анализ конкретных ситуаций;
 - б) игровое проектирование;
 - в) ...
2. Прокомментируйте слова: проблемные методы базируются на целевой установке «Не от знания к проблеме, а от проблемы – к знанию!». Согласны ли Вы с этим?
3. Обоснуйте преимущества кейсовых методик. Чем кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий. Согласны ли Вы, что задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению, а кейсы имеют множество альтернативных путей, приводящих к решениям, которые Вы выбираете.
4. Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». Приведите пример «мертвого» кейса, в котором содержится вся необходимая для анализа информация. Попытайтесь «оживить» кейс, то есть построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации

для анализа. Обоснуйте, что такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

5. Постройте сюжетный и бессюжетный кейсы. Покажите, что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Укажите, каким образом статистические материалы, расчеты, выкладки могут помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

6. Постройте кейс в режиме от прошлого к настоящему, кейс-воспоминание и прогностический кейс. Подчеркните их жанровые особенности. Какой из кейсов в наибольшей степени позволяет установить причинно-следственные связи?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработка плана проведения семинара, презентация фрагмента семинарского занятия (тема и формы методической работы – по выбору студента). Обоснование выбора методов проведения семинара. Подготовка раздаточного материала и медиаслайдов для занятия.

2. Разработайте следующие виды тестов (тесты с однородными или разнородными формами построения заданий; тестовые задания закрытого типа (с предписанными ответами, когда испытуемому необходимо выбрать из предложенных вариантов ответа тот или иной вариант); тест достижений для контроля знаний теории; тест достижений для контроля умений и навыков различной степени сложности по данному предмету. Покажите их достоинства и недостатки.

3. Постройте алгоритм подготовки и проведения дискуссии. Докажите, за счет чего в ходе дискуссии удастся моделировать особо сложные ситуации, формулировать проблемы, прививать умение слушать и взаимодействовать с другими людьми. Какие лояльные и нелояльные приемы ведения дискуссии, спора Вам приходилось использовать, чтобы отстоять свою позицию?

Модульный контроль 3.

Методика преподавания в высшей школе

Вариант 1.

1. Раскройте роль лекции в высшей школе как формы, вида и метода учебной деятельности.

2. С какого периода наряду с лекциями стали использоваться семинары и лабораторные занятия?

3. Укажите последовательность этапов подготовки к лекции.

4. Какие психолого-педагогические требования к проведению лекций в высшей школе?

5. Какие этапы подготовки к семинарскому занятию и его проведения?

6. Покажите, как самостоятельная работа связана с другими формами учебной работы в вузе?

7. Выделите этапы развития субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

8. Назовите методы преподавания в высшей школе.

9. Охарактеризуйте игровые методы обучения.

10. Что такое сензитивный тренинг?

11. Какие методы считаются проблемными?

12. Какие выделяются виды кейсовых пакетов?

Вариант 2.

1. Чем объясняется тенденция к снижению роли лекции в профессиональной подготовке?

2. Назовите недостатки лекции, ее ограниченность как формы обучения.

3. Каковы дидактические и методические требования к академической лекции?

4. Что такое семинар в высшей школе?

5. В какой форме могут быть проведены семинары в высшей школе?

6. В чем состоит специфика партнерских отношений в образовательной среде?

7. Как трансформируется авторитет преподавателя в современном вузе?

8. Какие методы выделяются в зависимости от характера познавательной деятельности?

9. Какие методы воспитания используются в высшей школе?

10. В чем специфика дискуссионных методов обучения?

11. В чем суть метода кейсов?

12. Опишите основные требования к кейсам?

Вариант 3.

1. Какую роль выполняет в высшей школе лекция?

2. В чем суть тьюторской системы обучения?

3. Какие выделяются виды академических лекций?

4. Охарактеризуйте психолого-педагогические требования к проведению лекции.

5. Какие существуют разновидности семинарских занятий?

6. Дайте определение самостоятельной работы в высшей школе.

7. Какие черты постмодернизма находят проявление в образовательной среде?

8. Какие методы преподавания выделяются в зависимости от источников и способов передачи информации?

9. В чем специфика активных методов обучения?

10. Какие существуют виды сензитивности?

11. Назовите основные условия проблемного обучения.

12. Какие виды кейсов выделяются в зависимости от формы и внутренней структуры?

Вариант 4.

1. Почему информационная роль лекции в современных условиях теряет свою актуальность?
2. Назовите достоинства лекции как формы обучения.
3. Какие функции выполняет лекция в высшей школе?
4. Какие функции выполняют семинары в высшей школе?
5. В чем специфика спецсеминаров в высшей школе?
6. Дайте характеристику субъект-субъектных отношений в высшей школе.
7. Назовите методы обучения в высшей школе.
8. Какие методы применяются в зависимости от характера дидактических задач?
9. Охарактеризуйте пути повышения активности обучающегося.
10. Охарактеризуйте знаково-контекстное обучение.
11. Определите критерии отличия кейсов от других учебных занятий.
12. Выделите условия эффективности кейсов.

Рекомендованная литература к модулю 3

1. Астахова Е. В. Методика организации и проведения семинарского занятия по проблемам гуманитарного цикла / Е. В. Астахова – Харьков, 2000. – 52 с.
2. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова – Х. : Вид-во НУА, 2004.
3. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 2005.
4. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000 – 304 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
6. Глоссарий современного образования / [сост.: Астахова В. И. и др.] ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; Нар. укр. акад.– Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.
7. Кобильченко В. В. Формування особистості як психолого-педагогічна проблема / В. В. Кобильченко // Нові технології навчання. – 2001. – Вип. 31. – С. 3–12.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Талыбаевой ; вступ. ст. Н. Н. Чубарь – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.
9. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / за ред. Є. У. Гончаренко, Т. М. Олійника. – К. : Вищ. шк., 2003.– 321 с.
10. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов педагог. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с. – (Педагог. образование).

11. Панченков А. А. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод посіб. / А. А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – А.П.Н., 2003. – 72 с.
12. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред.. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
13. Подоляк Я. В. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Я. В. Подоляк. – Харьков, 2008. – 176 с.
14. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : Навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – О. : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
15. Свирида Б. В. Дидактичне забезпечення модульної технології навчання / Б. В. Свирида, Л. І. Костельна // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. – 2001. – Вип. 29. – С. 3–7.
16. Семенова А. В. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 298 с.
17. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
18. Ситуаційна методика навчання / упорядн.: О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001.
19. Скок Г. В. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г. В. Скок ; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев.– М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 102 с.
20. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
21. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
22. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 215 с.
23. Шевчук О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О. Л. Шевчук. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 232 с.

Модуль 4. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

- ◆ *Методологические основы организации научной деятельности*
- ◆ *Диссертация как научное исследование*
- ◆ *Основные требования к автореферату диссертации*

Тема 12. Методологические основы организации научной деятельности

12.1. Функциональное назначение науки

Наука – это сфера человеческой деятельности, функцией которой является разработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Научное знание отражает объективно существующие закономерности окружающей действительности. Оно представляет собой духовно-теоретическое знание, выполняющее описательную, объяснительную, прогностическую и другие функции. В ходе исторического развития наука превращается в производительную силу общества и важнейший социальный институт.

Понятие «наука» включает в себя как деятельность по получению нового знания, так и результат этой деятельности – сумму полученных к данному моменту научных знаний, образующих в совокупности научную картину мира.

Наука неотделима от практического способа освоения мира. Как производство знания она представляет собой специфическую форму деятельности. Если в материальном производстве знания используются в качестве средств повышения производительности труда, то в науке их получение представляет собой главную и непосредственную цель. Это может выражаться в виде теоретического описания, схемы технологического процесса, сводки экспериментальных данных, формулы какого-либо препарата и т. д. В отличие от видов деятельности, результат которых в принципе бывает известен заранее, научная деятельность дает приращение нового знания. Именно поэтому наука выступает как сила, постоянно революционизирующая другие виды деятельности.

Научное знание характеризуется следующими **чертами**:

- отражает объективно существующие закономерности окружающей действительности;
- это духовно-теоретическое знание;
- оно выполняет описательную, объяснительную, прогностическую и др. функции;

- в ходе исторического развития наука превращается производительную силу общества;
- является важнейшим социальным институтом.

Наука, с одной стороны, представляет собой *деятельность* по получению нового знания, а с другой, – это *результат* деятельности, то есть сумма полученных к данному моменту научных знаний, образующих в совокупности научную картину мира.

В ходе накопления человеком знаний о природе и обществе сложились *междисциплинарные комплексы наук*:

- √ учение о природе – естественные науки (естество-знание);
- √ учение о технике – технические науки (техно-знание);
- √ учение об обществе – общественные науки (общество-ведение);
- √ учение о человеке – гуманитарные науки (человеко-ведение).

Научная работа отличается от всякой другой своей *целью* – получить новое научное знание. Именно в процессе этой работы вырабатываются теории, систематизируются объективные знания о действительности. Однако в науке мало установить какой-либо новый научный факт, важно дать ему объяснение с позиций науки, показать его общепознавательное, теоретическое или практическое значение, а также заблаговременно предвидеть неизвестные ранее новые процессы и явления.

Научная работа – это, прежде всего, строго плановая деятельность. Хотя в науке известны случайные открытия, но все же только плановое, хорошо оснащенное современными средствами научное исследование позволяет вскрыть и глубоко познать объективные закономерности в природе и обществе. В дальнейшем идет процесс продолжения целевой обработки первоначального замысла, уточнение, изменение, дополнение заранее намеченной схемы исследования.

Научная работа, являясь творческим процессом, предполагает в качестве обязательного условия ее ведения *плюрализм научного мнения*. При этом все же каждый ученый имеет право на свою точку зрения, он может иметь свое собственное мнение, которое должно, безусловно, уважаться. Любые попытки диктата, навязывания всем общей, единой точки зрения в науке недопустимы.

Основным итогом научной работы является внедрение ее результатов, поскольку конечной целью науки как отрасли народного хозяйства служит *внедрение результатов* проведенных исследований в практику.

Не каждый научный результат может быть квалифицирован как научное открытие или изобретение. *Открытием* признается установление неизвестных ранее объективно существующих закономерностей, свойств и явлений материального мира. *Изобретением* признается решение технической задачи, отличающееся существенной новизной и дающее положительный эффект. Авторство изобретения, так же как и открытия, охраняется законом. Кроме открытий и изобретений, требуют специальной защиты приоритета также

и рационализаторские предложения. *Рационализаторским предложением* называется обоснованное и завершенное техническое решение, а не просто постановка какой-то технической или организационной задачи.

Мнение, что науке свойственно открывать, а не изобретать, в принципе верно. Но в наше время все шире развивается и так называемое «научное изобретательство». Ученым для решения сложных проблем естествознания все чаще приходится сочетать научное творчество с изобретательской деятельностью, равно как и изобретателям – применять для решения технических задач методы научного исследования и поиска. Научное изобретательство следует рассматривать как одно из проявлений общественной роли науки, когда ее развитие как отрасли духовного производства органически соединяется с отраслью материального производства.

В процессе научной работы ученые общаются между собой, используя особый тип речи, называемый «*научный стиль*». Такой стиль характеризуется стремлением к четкости выражения мысли, строгой логике изложения, точности и однозначности формулировок. В языке науки используется преимущественно книжная и нейтральная лексика, а также специальная терминология. Именно наличие в речи ученых большого количества специальных терминов прежде всего отличает такую речь от обычного разговорного языка. Для научного стиля характерны также некоторые особенности в использовании синтаксических и стилистических средств.

Приступая к подготовке научной статьи или диссертации, следует прежде всего усвоить язык, на котором ученые в данной отрасли науки общаются между собой. Такой язык весьма специфичен. В нем много понятий и терминов, имеющих хождение только в научной среде. От степени владения понятийным аппаратом науки зависит, насколько точно, грамотно и ясно ученый может выразить свою мысль, объяснить тот или иной факт, оказать должное воздействие на читателя своей статьей или диссертационного сочинения. С помощью описания чувственная информация переводится на язык понятий, знаков, схем, рисунков, графиков и цифр, принимая тем самым форму, удобную для дальнейшей рациональной обработки (систематизации, классификации и обобщения).

Критериями научности являются:

- *объективность*, ведь научное знание связано с раскрытием природных объектов, что взяты «сами по себе», без учета интересов индивида, без привнесения в них чего-то субъективного и сверхъестественного;
- *рациональность*, ибо способом достижения истины является критичность и рациональные принципы познания;
- *эссенциалистская направленность*, то есть нацеленность на воссоздание сущности, закономерностей объекта;

- *системность* знания, которое означает упорядоченность по системным принципам, упорядоченность в форме теории и развернутого теоретического понятия;

- проверка, которая включает и научное наблюдение, и практику, и испытание логикой.

Всякое научное изучение от творческого замысла до окончательного оформления научного труда осуществляется весьма индивидуально. Но все же можно определить и некоторые общие методологические подходы к его проведению, которые принято называть изучением в научном смысле.

Современное научно-теоретическое мышление стремится проникнуть в сущность изучаемых явлений и процессов. Это возможно при условии целостного подхода к объекту изучения, рассмотрения этого объекта в возникновении и развитии, то есть применения исторического подхода к его изучению.

Известно, что новые научные результаты и ранее накопленные знания находятся в диалектическом взаимодействии. Лучшее и прогрессивное из старого переходит в новое и дает ему силу и действенность.

Научно изучать – это значит вести поисковые исследования, как бы заглядывая в будущее. Воображение, фантазия, мечта, опирающиеся на реальные достижения науки и техники, являются важнейшими факторами научного исследования. Но в то же время научное изучение – это обоснованное применение научного предвидения, это хорошо продуманный расчет.

Научно изучать – это значит быть научно объективным. Нельзя отбрасывать факты в сторону только потому, что их трудно объяснить или найти им практическое применение. Если для развития объекта была выявлена определенная тенденция, то она должна обязательно сохраниться и на будущее время. Опыт показывает, что такая тенденция может сохраниться, но не в полной мере. Поэтому для большей точности прогноза в статистико-вероятностный расчет вносится коррекция.

Для объективного, вероятностного научного предвидения, особенно в плане среднесрочного и долгосрочного планирования достаточно продуктивным оказывается метод моделирования. *Прогностика* как наука о законах и методах прогнозирования представляет сложный комплекс, где разработки ведутся параллельно планированию, программированию, управлению социальными процессами в целом для того, чтобы повысить эффективность и научный уровень планов, программ, проектов и вообще каких-то решений на будущее.

Иногда научное предвидение связывают с интеллектуальной интуицией, когда исследователь неожиданно находит решение таких вопросов, которые долгое время не находили ответа. В основе интуиции всегда лежит предварительно накопленный опыт, практика, здравый смысл.

Таким образом, *наука* выступает как особый вид человеческой познавательной деятельности, направленный на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний об окружающем мире. Основой этой деятельности является сбор фактов, их систематизация, критический анализ и на этой базе синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи, прогнозировать.

Цели науки, в общем виде, сводятся к следующему:

- 1) познать и объяснить явления окружающего мира на основе законов, теорий и принципов;
- 2) улучшить качество жизни людей за счет применения последних научных достижений в практике;
- 3) спрогнозировать будущее (в том числе будущее человечества) и научиться направлять должным образом происходящие в реальности процессы.

Наука выполняет в обществе следующие *функции*:

- *познавательная* – наука изучает и объясняет явления реального мира;
- *материально-преобразующая* – научные знания служат основой для построения новых материальных систем;
- *аксиологическая* – наука формирует научные ценности (главная ценность науки – объективная истина);
- *мировоззренческая* – наука формирует научное мировоззрение;
- *социально-политическая* – наука используется обществом для изменения или поддержания социально-политической ситуации.

Научное образование обеспечивает поэтапное развитие способностей к научному творчеству:

- во-первых, развитие у всех обучающихся системы общего и системы профессионального образования способностей к ситуативному моделированию и прогнозированию в процессе подготовки и принятия объективных решений;
- во-вторых, помощь в научном самоопределении молодых людей;
- в-третьих, научное образование в аспирантуре и докторантуре той части молодёжи, которая имеет задатки и склонности к научному творчеству.

12.2. Понятие методологии. Принципы научного исследования

Верное понимание изучаемого объекта может быть получено лишь при методологически правильном подходе к его изучению, только с помощью определенных методов исследования.

Метод – это способ построения и обоснования системы философского и научного знания, это путь исследования и практического преобразования окружающей действительности. Это система правил, принципов и приемов подхода к изучению явлений и закономерностей развития природы, общества

и мышления или практической преобразующей деятельности человека. Содержание метода составляют некоторые приемы исследования или практической деятельности, обеспечивающие познание или изменения предмета, при этом они определяются закономерностями самого объекта. Таким образом, любое разумное действие обязательно связано с определенными приемами его решения, то есть с определенным методом.

Только благодаря использованию различных методов человеческая деятельность может быть эффективной. Любой научный метод не является свободным выбором исследователя: его приемы и принципы определяются особенностями и закономерностями самого предмета исследования. Метод лишь тогда является правильным, научным, когда он верно отображает объективные закономерности изучаемого явления или предмета.

Различают *экспериментальные* и *теоретические* методы, *эвристические* и *алгоритмические*, *количественные* и *качественные*, в зависимости от форм детерминации они могут быть *однозначно-детерминистские* и *вероятностные*.

Метод имеет *объективную основу*, и чем он полнее отвечает объективным законам действительности, тем более эффективным оказывается его применение. Но в то же время в методе есть и *субъективная сторона*: он вырабатывается и формируется человеком, поэтому воплощает в себе его устремления и цели и используется им как орудие познания и преобразования объекта.

Но каким бы ни был научный метод, сам по себе он не определяет полностью успеха в исследовании действительности. Важен не только правильный метод, но и опыт его применения. Следовательно, задача заключается в том, чтобы научиться верно и умело применять тот или иной научный метод.

В процессе научного познания используются многочисленные и весьма разнообразные методы. Все методы научного исследования можно разделить на три основных вида или группы, в зависимости от того, в узкой или более широкой сфере они применяются, это:

- *Универсальные философские методы* познания, которые регулируют и направляют познавательную и сознательную деятельность индивида. Их объективной основой выступают общефилософские закономерности понимания окружающего нас мира, самого человека, его понимание и процесса познания, и процесса преобразования мира.

- *Общенаучные методы*, которые позволяют раскрыть направление развития объекта и его строение, особенности функционирования на данном этапе, собрать фактический материал и разработать теорию, исследовать предмет непосредственно или путем построения его модели, получить качественные и количественные характеристики. К этим методам относятся: эксперимент и наблюдение, моделирование, гипотетико-дедуктивный, восхождения от абстрактного к конкретному и др. Общенаучные методы могут быть разделены на три группы: методы эмпирического исследования; методы,

которые используются как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях исследования; методы теоретического исследования.

▪ *Методы конкретных наук.* Каждая наука, имея свой собственный предмет изучения, использует и свои особые методы, которые вытекают из того или иного понятия, сущности его объекта.

Развитие и дифференциация методов мышления в ходе развертывания познания привели к формированию учения о методах – методологии.

Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе; совокупность процессов выработки учёными абстрактного образа проблемной ситуации и способов её решения.

Это научно обоснованные и социально апробированные установки, имеющие универсальное значение в построении научного знания, организации и регуляции исследовательской деятельности.

Существует несколько классификаций методологического знания. Одной из наиболее распространенных типологизаций является разделение методологии на *содержательную* и *формальную*.

I. *Содержательная сторона:*

- структура знания;
- законы порождения, функционирования и изменения теорий;
- понятийный каркас науки;
- характеристика схем объяснения;
- структура и операциональный состав методов;
- условия и критерии научности.

II. *Формальная сторона:*

- анализ языка науки;
- формальная структура научного объяснения;
- описание и анализ методов построения научных теорий и условий их логической истинности;
- типология систем знания и т. д.

Специфика научного знания выражается тремя признаками: истинности, intersубъективности и системности. Только одновременная реализация этих признаков в полной мере определяет научность знания.

1. *Истинность знания.* Под истинностью знания понимается соответствие его познаваемому предмету — всякое знание должно быть знанием предметным, т. к. не может быть знания «ни о чем». В гносеологии различаются понятия «истина» и «знание». Понятие «истина» подразумевает соответствие знания действительности. Понятие «знание» выражает форму признания истины, предполагающую наличие тех или иных оснований, в зависимости от достаточности которых имеются различные формы признания истины: либо мнение, либо вера, либо практически-обыденное знание, либо научное знание. Научному знанию свойственно то, что не просто сообщается об истинности того или иного содержания, но приводятся основания, по

которым это содержание истинно (например, результаты эксперимента, доказательство теоремы, логический вывод и т. д.).

2. *Интерсубъективность*. Данный признак выражает свойство общезначимости, общеобязательности для всех людей, всеобщности научного знания. В отличие, например, от индивидуального мнения, характеризующегося необщезначимостью, индивидуальностью. В этом случае между истиной научного знания и истинами других его модификаций проводится следующее разграничение. Истины практически-обыденного знания, истины веры и т. п. остаются «персональными». Что же касается истин научного знания, то они универсальны, «безличны» и принадлежат к формам знания, базирующимся на признании истины по объективно достаточным основаниям. Признак интерсубъективности конкретизируется требованием воспроизводимости научного знания, то есть одинаковостью результатов, получаемых каждым исследователем при изучении одного и того же объекта в одних и тех же условиях. Напротив, если знание не является инвариантным для всякого познающего субъекта, оно не может претендовать на научность, так как оно не обладает воспроизводимостью.

3. *Системность*. Системность характеризует различные формы знания. Она связана с организованностью и научного, и художественного, и обыденного знания. Системная организованность научного знания обусловлена его особенностью: такой обоснованностью, что порождает несомненность в истинности его содержания, ибо имеет строгую индуктивно-дедуктивную структуру, свойство знания рассудочного, полученного в результате связного рассуждения на основе имеющихся опытных данных.

Критериями истинности научных знаний выступают следующие:

- √ подтверждение фактами;
- √ подтверждение экспериментальными проверками;
- √ согласованность с принципами научной теории;
- √ корректность и точность использования терминологии;
- √ логическая и концептуальная непротиворечивость.

Вообще же методология как самостоятельная область знания охватывает все разнообразие методологических и методических принципов и приемов, операций и форм построения научного знания. К ***общенаучным принципам исследования***, вытекающим из философских основ методологии и логики науки, следует отнести следующие:

- ◆ *системность* (раскрытие целостности объекта как системы и создание единой целостной картины);
- ◆ *единство теории и практики* (объяснительный принцип научного познания и задачи науки на службе практике);
- ◆ *детерминизм* (признание объективности закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений);
- ◆ *единство теоретического и эмпирического* (целостность структуры исследования, практическая проверка познавательных проблем).

Научное знание и сам процесс его получения характеризуются системностью и структурированностью. В структуре научного знания выделяются *эмпирический и теоретический уровни*, а совокупность тех исследовательских процедур, которые ведут к достижению знания на этих двух уровнях, соответственно разделяется на эмпирический и теоретический *этапы* научного исследования.

Эти этапы и уровни в научном исследовании различаются по определенным основаниям.

- Во-первых, они отличаются *гносеологической направленностью* (на эмпирическом уровне – на изучение явлений и поверхностных связей между ними, без углубления в существенные отношения, а на теоретическом уровне – на раскрытие причин и существенных связей между явлениями). Главная познавательная задача эмпирического этапа заключается в описании явлений, а теоретического – в их объяснении.

- Во-вторых, эмпирический и теоретический уровни отличаются также *характером научных результатов*. Основной формой знания, полученного на эмпирическом уровне, является факт и совокупность эмпирических обобщений. На теоретическом уровне знание фиксируется в форме законов, принципов и теорий.

- В-третьих, соответственно различными являются и *методы*, которые используются при получении этих типов знания. На эмпирическом этапе познания применяются наблюдение, эксперимент, индукция, а на теоретическом – анализ и синтез, идеализация, индукция и дедукция, аналогия, гипотеза и т. п.

- В-четвертых, разница между эмпирическим и теоретическим этапами познания состоит также в разном *соотношении чувственного и рационального* моментов в методах и формах познания, которые применяются на каждом этапе. Конечно, четкой границы между эмпирическим и теоретическим познанием не существует. Так, эмпирическое исследование, хотя и сориентировано на познание и фиксацию явлений, но постоянно прорывается на уровень сущности, а теоретическое исследование ищет подтверждение правильности своих результатов в эмпирии. Эксперимент всегда теоретически подкреплён, а любая абстрактная теория имеет эмпирическую интерпретацию.

В методологии науки введение категорий «эмпирическое» и «теоретическое» имеет большое значение для уточнения структуры научного знания. Но внутренняя логика методологических исследований требует введения новой методологической единицы, которая имеет характер *метатеоретической*.

Не отрицая различий между теоретической и эмпирической деятельностью в науке, американский методолог науки Томас Кун использует базисное методологическое понятие «*парадигма*». *Парадигмальное знание не выполняет непосредственно объяснительной функции, а является условием определенного вида теоретической деятельности.*

Понятие «парадигма» в философии науки было введено позитивистом Г. Бергманом для характеристики нормативности методологии, а Т. Кун для построения теории научных революций предложил систему понятий, среди которых важное место принадлежит понятию «парадигма» как модели постановки проблем и их решения научным обществом.

Парадигма, таким образом, понималась и как теория, признанная научным сообществом, и как правила и стандарты научной практики, и как стандартная система методов. Парадигма используется в теории и истории науки для характеристики формирования научной дисциплины, описания различных этапов научного знания, для анализа научных революций.

Аналогичное содержание имеет и понятие «*исследовательская программа*», введенное в методологию науки английским историком науки И. Лакатосом. Под исследовательской программой понимается определенного вида метатеоретическое образование, содержащее набор исходных идей и методологических установок, которые обуславливают построение, развитие и обоснование определенной теории.

В последние годы в отечественной литературе возник целый комплекс методологических понятий, несущих метатеоретическую нагрузку: «интертеория», «стиль мышления», «картина мира», «собственные и философские основы науки», «теоретический базис», «условия познания» и т. п. Это является свидетельством потребности в новой методологической единице, которая позволила бы, наряду с понятиями *эмпирического* и *теоретического*, составить правильное представление о структуре исследовательской деятельности в научном познании.

12.3. Классификация методов познавательной деятельности

I. Основными методами *эмпирического* исследования являются:

- наблюдение,
- эксперимент,
- измерение,
- сравнение.

Наблюдение – такой способ познания, когда человек непосредственно воспринимает существование какого-либо явления и его изменения в пространстве и во времени. Наблюдение – специальное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачами деятельности.

Наблюдение непосредственно связано с чувственным восприятием конкретной действительности, но научное наблюдение как метод познания, отличается от обычного восприятия. В отличие от него наблюдение как научный метод познания представляет собой не случайное и неупорядоченное восприятие объекта, а такой процесс, когда наблюдение ведется преднамеренно, выборочно или по определенной системе, которая позволяет воспринимать объект многократно и в самых разнообразных случаях.

Для наблюдения характерны такие *черты*:

- *преднамеренность* (наблюдение ведется для решения вполне определенных задач);
- *планомерность*, которая определяется задачами наблюдения, поставленными перед исследователем;
- *целенаправленность*, благодаря которой внимание исследователя останавливается лишь на интересующих его явлениях или сторонах явления;
- *активность* наблюдения, когда исследователь не просто воспринимает все то, что попадает в поле зрения, а ищет именно те объекты, которые его интересуют;
- *применение специальных приемов* и широкое использование различных приборов, которые не только усиливают возможности органов чувств, но и дают нам дополнительные органы восприятия.

Результаты наблюдения дают исходный фактический материал для теоретического обоснования, то есть предоставляют нам первичную информацию о мире. Они являются первичной предпосылкой познавательной деятельности человека.

Невзирая на ряд позитивных свойств метода наблюдения, его возможности все же ограничены, поскольку наблюдение само по себе не допускает вмешательства в ход изучаемого процесса, его повторения в нужном для исследования направлении. Этот недостаток преодолевается путем эксперимента, тесно связанного с наблюдением.

Эксперимент – это такой метод исследования объекта, когда исследователь активно влияет на изучаемый объект путем создания искусственных условий, необходимых для изучения тех его свойств или сторон, которые интересуют ученого, когда сознательно меняется направление, протекание процессов исследуемого объекта.

Эксперимент – это специфическая форма практической деятельности в области науки, более сложный и более эффективный метод эмпирического познания. *Познавательная роль* эксперимента заключается в том, что, во-первых, он позволяет исследовать изучаемое явление *в самых разнообразных условиях* и поэтому позволяет сделать такие теоретические выводы, которые невозможно вывести из простого наблюдения данного явления в его естественном состоянии. Вторым важным преимуществом эксперимента является то, что он дает возможность *многократно воспроизвести* явление, которое изучается, в самых разнообразных условиях, что помогает глубже изучить его сущностные черты и установить разнообразие его связей с другими явлениями.

В зависимости от познавательной цели, используемых средств, а также объектов познания можно выделить такие *виды* эксперимента:

- исследовательский, или поисковый эксперимент;
- проверочный, или контрольный;
- преобразующий, или воспроизводящий;

- изолирующий;
- качественный, или количественный;
- физический, химический, социальный, биологический эксперимент.

Важным преимуществом эксперимента является то, что он позволяет исследовать свойства объектов действительности *в экстремальных условиях* – при сверхвысоких и сверхнизких температурах, при повышенном давлении, при огромных напряжениях электрических и магнитных полей и др.

Различают два основных *вида* эксперимента: натуральный и модельный. При *натуральном* эксперименте объект исследования находится в обычных условиях, которые изменяются в нужном направлении. Но не всегда возможно проводить эксперименты в натуральном виде. Нередко эксперимент такого типа невозможен по причине недоступности объекта для непосредственного исследования или с точки зрения экономической нецелесообразности. В этих условиях реальный объект и воздействующая на него среда заменяются *моделью* (например, испытания моделей самолетов, моделей кораблей в открытых бассейнах и т. п.) Эксперимент играет важную роль в подтверждении или опровержении (отрицании) определенных теоретических выводов, то есть выступает критерием истинности полученных знаний.

К числу эмпирических методов познания относится *сравнение*. Это один из наиболее распространенных и универсальных методов познания. Сравнительный метод существует очень давно. Еще древние мыслители утверждали, что сравнение является «матерью познания».

Сравнением называется такой метод, прием познания, когда устанавливается тождественность, сходство или отличие предметов и явлений. Только сравнивая предметы между собой, мы получаем возможность правильно познавать их и таким образом правильно ориентироваться в окружающем объективном мире и влиять на него. В результате сравнения выявляется то общее, что присуще двум или нескольким объектам; такое понимание общего, повторяющегося в явлениях, является ступенью на пути к познанию закона.

Для того, чтобы сравнение было результативным, оно должно отвечать двум основным *требованиям*: во-первых, сравниваться должны лишь такие предметы и явления, между которыми может существовать какая-либо *объективная общность*; нельзя сравнивать заведомо несравнимые вещи; во-вторых, сравнение должно осуществляться *по наиболее важным, существенным* (в плане конкретной познавательной задачи) *признакам*, сравнение по несущественным признакам может привести к ошибке.

Таким образом, сравнение является необходимым приемом научного исследования, который широко используется на различных этапах развития познания. В конце концов, без сравнения вообще невозможно научное познание.

Предметы могут сравниваться непосредственно или благодаря сравнению с третьим объектом, независимо один от другого. Такое сравнение называется

измерением. **Измерение** – это процесс определения числового значения некоторой величины с помощью единицы измерения. Измерение предусматривает объект, единицу измерения (эталонный объект), приборы, методы измерения, наблюдателя. Измерение позволяет формулировать эмпирические законы и служит источником формирования научных теорий.

II. К группе методов, которые применяются на **эмпирическом и теоретическом** уровнях исследования, относятся:

- | | |
|--------------------|---------------|
| – абстрагирование; | – аналогия; |
| – анализ; | – синтез; |
| – индукция; | – дедукция; |
| – исторический; | – логический; |
| – моделирование. | |

Абстрагирование в мыслительной деятельности человека является наиболее универсальным методом. Суть этого метода заключается в том, что в процессе познания человек отказывается от ряда несущественных свойств и признаков предмета и отношений между ними, выделяя в нем, в то же время, некоторые стороны, которые интересуют исследователя.

Абстрагирование позволяет временно *упростить явление* за счет некоторого отхода от действительности для того, чтобы *глубже понять его сущность* и его связь с другими явлениями.

Результатом абстрагирования и обобщения является образование понятий, категорий и формулирование законов. Абстрагирование строится на основе диалектической взаимосвязи единичного, особенного и общего в реальной действительности.

Абстрагирование и обобщение невозможно без применения таких методов, как анализ и синтез.

Анализом называется такой метод познания, с помощью которого изучаемый предмет фактически или мысленно разделяется на составные части, которые изучаются отдельно как *части единого целого*. Формы и методы анализа различны. Они зависят от цели изучения и самой природы исследуемого объекта.

Для изучения предметов и явлений одного анализа недостаточно. Чтобы познать предмет или явление, понять взаимосвязь и взаимозависимость отдельных частей данного предмета, необходим синтез. **Синтез** – это метод *объединения частей в целое*, это практическое или воображаемое соединение составных элементов изучаемого объекта в единое целое. Причем, это не простое механическое соединение ранее расчлененных элементов целого, а такой процесс познания, когда раскрывается место и роль *каждого элемента в системе целого*. Синтез показывает, что различные элементы изучаемого объекта, его стороны и составные части не просто сосуществуют в этом объекте, а находятся в нем в неразрывном диалектическом единстве, обуславливают друг друга и оказывают влияние друг на друга. Поэтому анализ и синтез используются в процессе познания в неразрывном единстве.

В познании издавна получили широкое применение такие методы научного исследования, как индукция и дедукция.

Индукция (от лат. *inductio* – наведение) – метод познания, основанный на *умозаключениях от частного к общему*, от фактов – к теоретическим выводам и обобщениям. Особенность этого метода заключается в том, что для достоверного обобщения необходимо рассматривать все без исключения частные случаи, то есть осуществить полную индукцию, что возможно лишь при сравнительно небольшом числе объектов. Чаще всего рассмотреть все возможные объекты (ситуации) практически невозможно, поэтому индукция оказывается неполной, а вывод, сделанный на ее основании, является проблематичным.

В реальном процессе познания индукция всегда выступает в единстве с дедукцией. **Дедукция** – метод познания, который базируется на *движении знания от общего к частному*, от закона к его проявлению, от знания класса предметов – к знанию отдельных предметов этого класса. Первостепенное значение дедукция имеет в теоретических исследованиях (от общего понятия, вопроса к частичным фактам).

Наряду с индукцией и дедукцией существует *умозаключение по аналогии*. Аналогия как метод исследования основывается на сравнении и сходстве неодинаковых объектов в одном каком-то аспекте. На основании этого делается вывод об их сходстве и в других отношениях. Например, объект *A* имеет признаки *a, b, c*, а объекту *B* присущи признаки *b, c*. На основе сравнения делают вывод о сходстве и относительно третьего признака – *a*.

Следовательно, **аналогия** – это *соответствие элементов, совпадение свойств*, что создает предпосылки для переноса информации с одного предмета (модели) на другой (прототип). Это осуществляется в форме вывода по аналогии.

Аналогия играет важную эвристическую роль в научных открытиях, она является одним из источников научных гипотез, индуктивных рассуждений. На базе аналогии как метода научного исследования возник метод моделирования.

Моделирование – метод познания, заключающийся в том, что изучение свойств объектов осуществляется с помощью модели. **Модель** – это условный образ или образец какой-либо вещи или процесса, в котором воспроизводятся определенные свойства и связи исследуемого объекта. Модель – это материально-вещественный объект (или система), выступающая как промежуточное звено между исследователем и исследуемым объектом и называется «объект-оригинал».

Метод моделирования во многом подобен методу аналогии (соответствия) – методу установления сходства в каких-либо свойствах и отношениях между нетождественными объектами. Вследствие этого научное знание, полученное с помощью моделирования, не является абсолютно истинным, так как полной аналогии между объектом исследования и его моделью добиться невозможно.

Различаются модели *вещественные (материальные)*, которые в более-менее наглядной форме материально воспроизводят особенности структуры, поведения, а также другие свойства оригинала, и *логические, или идеальные модели* – это разумные конструкции, различные знаковые системы, теоретические схемы, которые воспроизводят в идеальной форме свойства и связи исследуемых объектов.

Хотя любое моделирование огрубляет и упрощает объект познания, но оно служит важным вспомогательным средством познавательного процесса. Оно дает возможность осуществлять исследование явлений, характерных для оригинала, при условиях отсутствия самого оригинала, что часто бывает необходимо по причине неудобства или невозможности исследовать сам оригинал.

III. К третьей группе общенаучных методов познания относятся методы ***теоретического исследования***. Они включают в себя:

- метод восхождения от абстрактного к конкретному,
- исторический и логический,
- метод идеализации,
- метод формализации,
- аксиоматический,
- математический метод.

Метод восхождения от абстрактного к конкретному является законом отображения действительности в мышлении. Это способ, с помощью которого мышление усваивает конкретное, воспроизводит его духовно как конкретное. В соответствии с этим методом, в процессе познания выделяются два самостоятельных этапа:

▪ На первом этапе осуществляется *переход от чувственно-конкретного к абстрактному* определению. Единый, целостный объект расчленяется и описывается посредством множества понятий, которые отображают отдельные стороны и свойства объекта. Всякий процесс мышления начинается с образования хотя бы элементарных абстракций, в которых обобщаются отдельные признаки, свойства предметов материального мира.

▪ На втором этапе познания осуществляется процесс перехода *от абстрактного к конкретному*. Суть этого процесса заключается в том, что проходит движение мысли от абстрактных значений объекта к всестороннему, многогранному знанию изучаемого объекта. На этом этапе осуществляется связь отдельных абстрактных понятий в целостную систему, которая отображает объективное расчленение исследуемого объекта и единство его сторон. На этом этапе как бы восстанавливается исходная целостность объекта.

Конкретное в мышлении является самым глубоким и содержательным знанием о явлениях действительности, так как своим содержанием оно имеет отражение не внешних признаков предмета и их непосредственной связи, доступной живому созерцанию, а разнообразные существенные стороны и отношения в их внутренней необходимой связи.

Таким образом, можно сказать, что метод восхождения от абстрактного к конкретному представляет собой закон познания, согласно которому мышление переходит от конкретного в действительности к абстрактному в мышлении и от него – к конкретному в мышлении.

В научном познании действительности широко применяются методы – исторический и логический.

Исторический метод – это метод, при котором в мыслях воспроизводится исторический процесс развития объекта с учетом всех подробностей, случаев, фактов, малозначимых и значительных, в их последовательном развитии и во временной связи.

Но исследование развивающегося объекта предусматривает не только знание его эмпирической истории, но и знание его сущности, его внутренней закономерности развития, знания объективной «логики» предмета. *Логическое* проявляется в обоснованных законах, существенных сторонах явления или процесса и служит для обобщенного отображения исторического процесса.

Историческое – процесс становления и развития объекта; *логическое* – теоретическое воссоздание и развивающегося, и развиваемого объекта во всех его существенных, закономерных связях и отношениях.

Следовательно, логическое – это воображаемое воссоздание исторического через анализ взаимосвязи и взаимодействия сторон предмета в его развитом состоянии. **Логический метод** предусматривает выявление исторической перспективы, рассмотрение объекта в единстве настоящего, прошлого и будущего. Развитый объект дает возможность полнее понять в истории то, что дано в ней в неразвитом виде. «Анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны» (К. Маркс). Следовательно, логическое – ключ к пониманию исторического.

К теоретическим методам исследования относится **метод идеализации**, когда для целей научного познания широко используются идеальные объекты, не существующие в действительности; причем их даже невозможно вообще практически задействовать и реализовать. Идеальный объект может быть сформирован в сознании либо 1) путем *многоступенчатого* абстрагирования, либо 2) путем простого абстрагирования, *путем исключения, отбрасывания некоторых реальных свойств* объектов; тем самым происходит наделение их *не реальными, а вымышленными, гипотетическими* свойствами.

Идеализация как специфическое упрощение действительности не всегда оправдана. Любая идеализация правомерна лишь в определенных границах. Она служит для научного решения лишь некоторых проблем.

В теоретическом познании широко применяется **метод формализации** – изучения самых разнообразных объектов путем отображения их содержания и структуры в знаковой форме, с помощью самых разнообразных «искусственных языков» (математического языка, математической логики, химии, радиотехники и т. п.).

Метод формализации базируется на использовании специальной символики, введение которой обеспечивает *сжатую и четкую фиксацию*

знаний. Данный метод приписывает отдельным символам или их системам определенные значения, что позволяет *избежать многозначности терминов (полисемии)*, которая свойственна обычным языкам. Поэтому оперирование формализованными системами характеризуется четкостью и строгостью, а выводы – доказательностью. Метод формализации тесно связан со многими другими методами – моделированием, абстрагированием, идеализацией и т. п.

Одним из широко распространенных способов организации научного знания является **аксиоматический метод**, то есть такая система построения научной теории или дисциплины, когда ряд утверждений в науке принимается без доказательств, а все последующие знания выводятся из них по специальным логическим правилам.

Положения, которые принимаются без доказательств, называются *аксиомами*. Все последующие предложения теории выводятся из аксиом, то есть доказываются на основе логических правил вывода и правил определения, допустимых в данной теории. В случае аксиоматизации какой-либо теории необходимо:

- во-первых, определить совокупность законов логики, которые будут использоваться далее;
- во-вторых, избрать аксиомы;
- в-третьих, вывести из аксиом на основе правил вывода все последующие истинные утверждения данной теории.

Аксиоматичный метод нередко выступает в форме *гипотетико-дедуктивного метода*: теория строится в соответствии с принципами аксиоматического метода, а ее положения, в том числе и аксиомы, рассматриваются как гипотезы, которые должны быть эмпирически проверены. Такая проверка осуществляется при помощи особой совокупности утверждений, которые связывают некоторые положения теории с эмпирически наблюдаемыми фактами. В результате часть положений теоретической системы получает непосредственную эмпирическую проверку, а последние – опосредствованную, через их связь с первыми.

12.4. Основные формы научного познания

Применение различных методов научного познания дает возможность получить научное знание, но это знание возникает не сразу в готовом виде, а развивается постепенно в процессе познания в различных формах.

Для научного познания, прежде всего, характерны такие **формы**, как *эмпирический факт, проблема, идея, гипотеза, теория*.

Фундаментом всего знания в каждой науке является фактический материал или конкретные факты. **Фактом** (от лат. *factum* – осуществленное, сделанное) называют событие, явление, процесс, которые имеют место в объективной действительности и являются объектом исследования. Факт представляет собой зафиксированное в предложении эмпирическое знание.

В научном познании совокупность фактов образует эмпирическую основу для выдвижения гипотез и создания теорий. Задачей научной теории является описание фактов, их объяснение, а также предсказание ранее неизвестных фактов. Факты играют важную роль в проверке, подтверждении и опровержении теорий: соответствие фактам – одно из существенных требований к научным теориям. Расхождение теорий с фактами рассматривается как существенный недостаток теоретической системы знания.

В понимании природы фактов в современной философии науки выделяются две основных тенденции: *фактуализм* и *теоретизм*. Если первая из них подчеркивает независимость и автономность фактов относительно различных теорий, то вторая, наоборот, утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки. Неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное растворение фактов в теории.

В результате намерения объяснить явление, найти его причины возникает научная проблема. Научное исследование всегда представляет собой цепь следующих одна за другой проблем.

Проблема – это теоретический или практический вопрос, который нуждается в своем решении, изучении и исследовании. Толчком к созданию научной проблемы служат новые факты, которые возникают на практике; они не укладываются в существующую систему знаний и поэтому требуют для своего объяснения новых идей.

Формирование проблемы – это важный момент развития научного знания, потому что в правильной постановке проблемы уже содержится ключ к ее решению. Неверная ее постановка является одной из причин возникновения вымышленных проблем (псевдопроблем), противоречащих фактам и законам. И такие проблемы практически не разрешимы. В силу комплексного характера многих проблем современного естествознания и социальных наук большую значимость для анализа построения и динамики проблем приобретают системные методы.

Одной из важных форм развития научного знания является *идея* (от греч. *ἰδέα* – вид, образ), которая будучи активным, опосредствующим звеном в развитии действительности создает новые, ранее не существовавшие формы реальности. Под идеей понимается также форма развития научного знания, когда в виде идей формируются некоторые обобщения, теоретические знания, объясняя сущность, закономерность явлений.

В науке идеи не только подытоживают опыт предыдущего развития знания в той или иной области, но и служат основанием, на котором знания синтезируются в некоторую целостную систему. Идеи выполняют роль активных эвристических принципов объяснения явлений, поисков новых путей решения проблем.

Ведущая идея для систематического освещения предметов и явлений получила в теории познания название «концепция». **Концепция** (от лат.

conceptio – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки любого явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, ведущая идея для их систематического толкования. Этот термин употребляется также для обозначения ведущего мнения, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и др. деятельности.

Огромную роль в развитии научного знания играет такая форма теоретического мышления, как *гипотеза* (от греч. *ὑπόθεσις* – основа, предположение), то есть научно обоснованное предположение о существовании явлений, о внутренней структуре или функциях явлений, о причинах возникновения и развитии явлений, достоверность которых на современном этапе производства и науки не может быть проверена и доказана. Гипотеза представляет собой форму вероятностного знания, так как она является высказыванием, истинность и ошибочность которого еще не установлена.

В процессе развития научного знания гипотеза используется:

- ♦ когда известные факты недостаточны для объяснения причинной зависимости явлений и существует потребность в их объяснении;
- ♦ когда факты сложные и гипотеза может принести пользу как получение, построение знаний в данный момент, как первый шаг к их объяснению;
- ♦ когда причины фактов недоступны для опыта, но действия и последствия их могут быть изучены.

Как форма научного познания гипотеза в своем развитии проходит четыре стадии:

- накопление фактического материала, его описание и изучение;
- формирование гипотезы о причинных связях явлений;
- проверка полученных выводов на практике;
- преобразование гипотезы в достоверную теорию или же отрицание ранее существующей гипотезы и выдвижение новой.

Важным требованием научной гипотезы является также возможность ее практической проверки. Если фактические данные подтверждают выдвинутую гипотезу, то она превращается в окончательный диагноз, который следует рассматривать как специфическую форму познания.

Проверяемость гипотезы заключается в том, что ее теоретические последствия и выводы сопоставляются с результатами опытов. При этом опыт не сразу может подтвердить гипотезу. От возникновения гипотезы к превращению ее в доказательство нередко проходит значительное время. Степень вероятности гипотезы тем выше, чем разнообразнее и многочисленнее исследования, которые подтверждаются опытом. При достаточных условиях вероятности гипотеза теоретически и практически граничит с достоверностью.

Проверенная и доказанная на практике гипотеза переходит в разряд достоверных истин и становится научной теорией.

Тесная, неразрывная связь гипотезы, теории, закона и практики раскрывается в ходе научного исследования. Теория является наиболее развитой формой научного познания.

Теория – это *система обобщенного знания*, основных научных идей, законов и принципов, которые отображают определенную часть окружающего мира, а также материальную и духовную деятельность людей. Термин **«научная теория»** используется и в более узком понимании, как совокупность понятий и суждений относительно некоторой предметной области, объединенных в единую истинную, достоверную систему знаний с помощью определенных логических принципов.

В созерцательном, теоретико-познавательном плане под теорией понимают систему знаний, которая описывает и объединяет совокупность явлений некоторой области действительности и приводит открытые в этой сфере законы к единому объединительному основанию. В этом плане научная теория как система знания характеризуется некоторыми **признаками**:

- *предметность* (все понятия и утверждения должны относиться к одной и той же предметной области);
- *адекватность и полнота описания* объективной действительности (теория должна описывать все существующие ситуации в соответствующей предметной области);
- *интерпретируемость* (однозначное и определенное раскрытие сущности и содержания используемых теорией терминов);
- *проверяемость* (установление соответствия содержания утверждений теории свойствам и отношениям реальных систем);
- *истинность и достоверность* основных утверждений теории.

Научная теория развивается под воздействием разных стимулов, внутренних или внешних. *Внешние стимулы* – это противоречия теории и опыта. *Внутренние стимулы* представляют собой обнаруженные в составе теории нерешенные задачи. Как те, так и другие побуждают развитие теории, что может осуществляться в трех основных формах:

1) в *интенсификационной форме*, когда происходит углубление наших знаний без изменения области применения теории;

2) в *экстенсификационной*, когда происходит расширение использования теории без существенных изменений ее содержания. Примером этого может служить распространение теории электромагнетизма на сферу оптических явлений;

3) в *комбинированной, экстенсификационно-интенсификационной*. Таким по форме является процесс дифференциации научных теорий.

В развитии теории могут быть выделены два относительно самостоятельных этапа:

1. *Эволюционный*, когда теория сохраняет свою качественную определенность.

2. *Революционный*, когда осуществляется слом ее основных исходных оснований, компонентов, математического аппарата, методологии. В конечном итоге такой скачок в развитии теории знаменует создание новой теории.

Действительная, зрелая теория представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определенный *механизм построения знания*, внутреннего развертывания теоретического содержания, воплощает некоторую программу исследования; все это создает целостность теории как единой системы знания.

К основным *принципам построения научной теории* относятся следующие:

- *Принцип детерминизма*, будучи общенаучным, организует построение знания в конкретных науках. Детерминизм выступает, прежде всего, в форме причинности как совокупности обстоятельств, которые предшествуют во времени какому-либо событию и вызывают его.

- *Принцип соответствия* означает, в частности, и преемственность научных теорий. На необходимость следования принципу соответствия приходится обращать внимание исследователей, поскольку в последнее время в гуманитарных и общественных науках (в том числе, в педагогике) стали появляться работы, особенно выполненные людьми, пришедшими в эти отрасли науки из других, «сильных» областей научного знания, в которых делаются попытки создать новые теории, концепции и т. п., мало связанные или никак не связанные с прежними теориями. Так, например, во многих педагогических исследованиях последнего времени, посвященных различным образовательным, информационным технологиям в обучении, педагогическим техникам и т. д., новые построения вообще никак не соотносятся с традиционными для педагогики понятиями: педагогический процесс, дидактика, методика, методы, средства обучения и т. п. Новые теоретические построения бывают полезны для развития науки, но если они не будут соотноситься с прежними, то ученые в скором времени вообще перестанут понимать друг друга.

- *Принцип дополнительности*. Этот принцип был впервые сформулирован Н. Бором: воспроизведение целостности явления требует применения в познании взаимоисключающих «дополнительных» классов понятий. Принцип дополнительности существенно повернул весь строй науки. Если классическая наука функционировала как цельное образование, ориентированное на получение системы знаний в окончательном и завершенном виде, на однозначное исследование событий, на исключение из контекста науки влияния деятельности исследователя и используемых им средств, на оценку входящего в наличный фонд науки знания как абсолютно достоверного, то с появлением принципа дополнительности ситуация изменилась:

Во-первых, включение субъектной деятельности исследователя в контекст науки привело к изменению понимания предмета знания – им стала теперь не реальность «в чистом виде», а некоторый ее срез, заданный через призму

принятых теоретических и эмпирических средств и способов ее освоения познающим субъектом.

Во-вторых, взаимодействие изучаемого объекта с исследователем (в том числе посредством приборов) не может не привести к различной проявляемости свойств объекта в зависимости от типа его взаимодействия с познающим субъектом в различных, часто взаимоисключающих условиях. А это означает правомерность и равноправие различных научных описаний объекта, в том числе различных теорий, описывающих один и тот же объект, одну и ту же предметную область. Поэтому, очевидно, булгаковский Воланд и говорит: «Все теории стоят одна другой».

12.5. Научная аргументация как логико-коммуникативный процесс

Всякий коммуникативный процесс предполагает субъект-субъектные отношения. Обосновываемая концепция для определенного реципиента первоначально выступает как соответствующая информация. Она еще не понята, не идентифицирована с идеально-смысловыми структурами реципиента, и тем более не принята им, она пока еще только воспринимается адресатом. До тех пор, пока субъект не включился в процесс «со-творчества» понимающих, в деятельностный процесс «по-знания», то есть «приобщения к знанию», к смыслам используемых терминов, аргументация не стала действенной и знание существует только в виде определенной информации, не наполненной смыслами.

Когда информация благодаря аргументации пропускается через интеллектуальные, социокультурные и этико-мировоззренческие установки познающего субъекта, это и создает предпосылки для ее расшифровки.

Аргументация – понятие, обозначающее логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения с целью ее восприятия, понимания и (или) принятия индивидуальным или коллективным реципиентом.

Аргументация как коммуникативно-прагматический процесс включает следующие основные этапы и соответственно *компоненты*:

- идентификация выдвигаемых концепций с идеально-смысловыми структурами реципиента (или их восприятие);
- понимание;
- принятие (непринятие);
- убеждение (его отсутствие).

Аргументация – это цельный, сложный, многоуровневый феномен, который регулируется логическими нормами и законами. Структурно-функциональный анализ научной аргументации позволяет проводить необходимое четкое разграничение понятий «аргументация», «обоснование», «доказательство», которые часто используются как синонимы.

Аргументация представляет собой способ рассуждения, включающий доказательство и опровержения, в процессе которого появляется уверенность в истинности тезиса и ошибочности антитезиса как у того, кто что-то доказывает, так и у оппонентов. Доказывается целесообразность принятия тезиса с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенных программ действий, вытекающих из положения, которое доказывается. Понятие «аргументация» богаче по содержанию, чем «доказательство»: целью доказательства является установление истинности тезиса, а цель аргументации – это и обоснование целесообразности принятия этого тезиса, подчеркивание его важного значения в данной ситуации.

Доказательство – это совокупность логических приемов обоснования истинности тезиса. Доказательства связаны с убеждениями, но не тождественны им: доказательства должны базироваться на данных науки и общественно-исторической практики, убеждения же могут быть основаны на религиозной вере, на суевериях, на необразованности людей в вопросах экономики, политики и т. п.

Опровержение – это логическая операция установления ошибочности или необоснованности выдвинутых ранее тезисов. Опровержение должно показать, что: во-первых, неверно построено само доказательство (аргументы или демонстрация), во-вторых, выдвинутый тезис является ошибочным или недоказанным.

Логические и коммуникативно-прагматические средства аргументации создают предпосылки не только для принятия тех или иных положений, концепций, но и для формирования соответствующих убеждений рационального характера. Используемые логико-коммуникативные приемы и способы аргументации работают на реализацию ее цели – формирование новых убеждений в том или ином сообществе.

Основными **требованиями логики** научного исследования являются следующие:

1) *определенность*, то есть требование быть точным, свободным от всякой сбивчивости;

2) *последовательность*, то есть требование быть свободным от внутренних противоречий, разрушающих связи между мыслями там, где они необходимы;

3) *обоснованность*, то есть требование не просто формулировать истину, но и указывать на те основания, по которым она с необходимостью должна быть признана истинной.

Существует три способа опровержения:

1) опровержение тезиса (прямое или опосредованное);

2) критика аргументов;

3) выявление невозможности, неубедительности демонстрации.

Наиболее распространенными **логическими ошибками**, которые встречаются в ходе доказательства или опровержения, являются следующие:

I. Правила, относящиеся к тезису.

1. Тезис должен быть логически определенным, ясным и точным.
2. Тезис должен оставаться тождественным, то есть одним и тем же на протяжении всего процесса доказательства или опровержения.

Ошибки, имеющие место относительно тезиса, который доказывается:

1. «Подмена тезиса», когда один тезис умышленно или неумышленно подменяют другим и этот новый тезис начинают доказывать или опровергать.
2. «Довод к человеку», когда доказательство самого тезиса подменяется ссылками на личные качества того, кто выдвинул этот тезис.
3. «Переход в другой род». Есть две разновидности этой ошибки: а) «кто очень много доказывает, тот ничего не доказывает» (если вместо того, чтобы доказать, что этот человек не начинал драку первым, начнут доказывать, что он вообще не принимал участия в драке, то не смогут этого доказать, поскольку этот человек действительно дрался, и имеются свидетели, подтверждающие его участие в этой драке); б) «кто очень мало доказывает, тот ничего не доказывает» (если, стараясь доказать, что это животное – зебра, мы докажем, что оно полосатое, то ничего не докажем, поскольку тигр – тоже полосатое животное).

II. Правила относительно аргументов.

1. Аргументы, которые используются для доказательства тезиса, должны быть истинными.
2. Аргументы должны быть достаточным основанием для доказательства тезиса.
3. Аргументы должны быть суждениями, истинность которых доказана самостоятельно, независимо от тезиса.

Ошибки в основаниях (аргументах) доказательства:

1. *Ложность оснований («основное заблуждение»)*, когда в качестве аргументов берутся не истинные, а ложные суждения, которые пытаются представить как истинные.
2. «Предвидение оснований», когда тезис опирается на недоказанные аргументы, последние же не доказывают тезис, а лишь предвосхищают, как бы предвидят его.
3. «Порочный круг»: тезис обосновывается аргументами, а аргументы – этим же тезисом.

III. Правила относительно формы обоснования тезиса (демонстрации) и ошибки в форме доказательств.

Тезис должен быть выводом, который логически следует из аргументов согласно общим правилам умозаключений или получен в соответствии с правилами опосредованного доказательства.

Ошибки в форме доказательств:

1. *Воображаемое следование*, когда, используя термины «следовательно», «таким образом», «в итоге мы имеем» и др., считают, что установили логическую связь между суждениями.

2. *От сказанного с условием к сказанному безусловно.* Аргумент, истинный лишь с учетом определенного времени, меры и отношения, нельзя использовать в качестве безусловного, правильного во всех случаях. Например, если кофе в небольших дозах полезен для поднятия артериального давления, то в больших дозах – он вреден.

Нарушение правил умозаключений (дедуктивных, индуктивных, по аналогии):

1. *Ошибки в дедуктивных умозаключениях.* Например, в условно-категорическом умозаключении нельзя сделать вывод от утверждения следствия к утверждению основания. Так, из посылок: «Если число оканчивается 0, то оно делится на 5» и «Это число делится на 5» – не следует вывод: «Это число оканчивается на 0».

2. *Ошибки в индуктивных умозаключениях.* Это может быть поспешное обобщение («все свидетели дают необъективные свидетельства») или объяснение («после того – значит, по причине того»).

3. *Ошибки в умозаключениях по аналогии.* Примеры: ритуальные танцы или поиски алхимиками философского камня, чтобы превратить неблагородные металлы в золото и серебро.

Знание правил логического мышления, способность избегать ошибок помогает предвидеть события, возможные последствия и наилучшим образом планировать деятельность.

Семинар № 12. Методологические основы организации научной деятельности

План

1. Функциональное назначение науки.
2. Понятие методологии. Принципы научного исследования.
3. Классификация методов познавательной деятельности.
4. Основные формы научного познания
5. Научная аргументация как логико-коммуникативный процесс.

Темы рефератов

1. Наука: основные цели и функции.
2. Критерии научности знания.
3. Классификация научных методов.
4. Эмпирический и теоретический уровни научного знания.
5. Научная теория. Основные принципы ее построения.
6. Научная аргументация как логико-прагматический процесс.
7. Доказательство и опровержение.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое наука? Какие функции она выполняет?
2. Каковы основные черты научного знания? Докажите, что наука является социальным институтом.
3. Что такое «открытие», «изобретение», «рационализаторское предложение»?
4. Каковы основные характеристики научного стиля?
5. Назовите основные критерии научности. Приведите примеры.
6. Каковы основные цели науки?
7. Что такое научный метод? Чем обусловлен выбор метода? В чем состоит объективная основа и субъективная сторона научного метода?
8. Что такое методология? Раскройте ее содержательную и формальную стороны.
9. Что такое «парадигма» и «исследовательская программа»? Какие еще методологические понятия несут метатеоретическую нагрузку в науке?
10. Дайте характеристику основных форм научного знания. Покажите диалектику их развития. Что такое фактуализм и теоретизм?
11. Что такое гипотеза? Когда она выдвигается? Какие стадии в своем развитии она проходит? Каковы требования научной гипотезы?
12. Каковы основные требования логики научного исследования?

Проблемные задания

1. Докажите, что наука представляет собой строго плановую деятельность. Имеет ли ученый право на свою точку зрения? Почему научная работа предполагает плюрализм научного знания? Согласны ли Вы с тем, что любые попытки диктата в науке недопустимы?
2. Что такое научный метод? Является ли он свободным выбором исследователя? Чем определяются его приемы и принципы? Приведите примеры. Когда он является правильным, научным? Обоснуйте свой ответ.
3. Продолжите перечень критериев истинности научных знаний:
 - а) согласованность с принципами научной теории;
 - б) подтверждение экспериментальными проверками;
 - в) ...
4. Продолжите перечень признаков научной теории:
 - а) предметность;
 - б) проверяемость;
 - в) ...

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте рецензию на научную статью. Используйте для ее оценки основные критерии научности (объективность, рациональность, проверяемость, эссенциалистскую направленность, системность знания).

2. Опишите методы своего научного исследования. Докажите, что используемые Вами приемы и принципы определяются особенностями и закономерностями самого предмета исследования. Докажите, что Ваш метод верно отображает объективные закономерности изучаемого явления или предмета. Обоснуйте свой ответ.

3. Подготовьте глоссарий по теме «Методы и формы научного познания» (не менее 30 терминов).

4. Составьте кроссворд на тему «Научное знание: уровни, методы и формы» (не менее 30 терминов).

Тема 13. Диссертация как научное исследование

13.1. Специфичность диссертационного исследования

Результаты научного исследования должны быть оформлены соответствующим образом. Основными видами изложения результатов исследования являются:

– *научный отчет* (сообщение) – зачитывание оформленного письменного изложения существа и результатов исследования;

– *статья* – системное письменное изложение научных результатов;

– *рецензия* – критическое рассмотрение результатов исследования;

– *монография, книга, брошюра* – подробное изложение хода, результатов исследования, выводов, рекомендаций, библиографического списка литературы;

– *методические рекомендации* по практическому использованию результатов исследования;

– *диссертация* – научная работа, подготовленная для публичной защиты на соискание академической степени магистра или ученой степени кандидата или доктора наук.

По результатам исследования пишутся также *учебники* и *учебные пособия*.

Подготовленная на соискание ученой степени кандидата или доктора наук диссертация защищается в **Специализированном ученом совете**. Это основное звено в системе аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Специализированные учёные советы создаются по решению Высшей аттестационной комиссии Украины в высших учебных заведениях III и IV уровней аккредитации, в других учреждениях, которые проводят научные, научно-технические исследования, а также имеют высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения для подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации,

В состав специализированных учёных советов по защите диссертаций входят учёные, имеющие учёную степень доктора наук. В состав специализированных учёных советов по защите кандидатских диссертаций

также могут быть включены учёные, имеющие учёную степень кандидата наук. Порядок создания и деятельности специализированных учёных советов определяется Высшей аттестационной комиссией Украины.

До защиты должен быть сдан **кандидатский минимум** – кандидатские экзамены для аспирантов и соискателей учёных степеней. Кандидатские экзамены по философии, иностранному языку и специальности являются составной частью аттестации научных и научно-педагогических кадров. *Цель кандидатского минимума* – установить глубину профессиональных знаний соискателя учёной степени, уровень подготовленности к самостоятельной научно-исследовательской работе

Сдача кандидатских экзаменов по философии, иностранному языку и специальной дисциплине обязательна для присуждения учёной степени кандидата наук. Кандидатские экзамены сдаются в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию, научных учреждениях, организациях, имеющих лицензию на право ведения образовательной деятельности в сфере послевузовского профессионального образования, и на кафедрах Академии наук Украины

Специфичность диссертации как научного исследования состоит в следующем:

√ *по содержанию*: диссертант упорядочивает по собственному усмотрению накопленные научные факты и доказывает научную ценность или практическую значимость тех или иных положений, опираясь не на авторитет, традиции или веру, а «путем сознательного убеждения в их истинности на основе общезначимости для научного сообщества норм и критериев

√ *по форме*: особый вид научного произведения, для которого характерна высокая степень абстрагирования, активное применение средств логического мышления, подробное освещение затронутых проблем и точность фактических данных.

Содержание диссертации характеризуют оригинальность, уникальность и неповторимость приводимых сведений.

Основой содержания является здесь принципиально новый материал, включающий описание новых факторов, явлений и закономерностей, или обобщение ранее известных положений с других научных позиций или в совершенно ином аспекте. Здесь не просто описываются научные факты, а проводится их всесторонний анализ, рассматриваются типичные ситуации их бытования, обсуждаются имеющиеся альтернативы и причины выбора одной из них.

Во *введении* к диссертации обычно обосновываются актуальность выбранной темы, цель и содержание поставленных задач, формулируются объект и предмет исследования, указывается избранный метод (или методы) исследования, сообщается, в чем заключаются теоретическая значимость и прикладная ценность полученных результатов, а также отмечаются положения, которые выносятся на защиту.

Проблему часто отождествляют с вопросом (то есть положением, которое также нужно разрешить). Считается, что проблема – это тот же вопрос, только наиболее важный и сложный. Это так и не так, поскольку специфической чертой проблемы является то, что для ее решения необходимо выйти за рамки старого, уже достигнутого знания. Что же касается вопроса вообще, то для ответа на него вполне достаточно старого знания, то есть для науки вопрос проблемой не является.

Частью введения является *обзор литературы* по теме исследования, в который включают наиболее ценные, актуальные работы. Закончить обзор необходимо кратким выводом о степени освещения в литературе основных аспектов темы.

Обязательным элементом введения диссертационной работы является также указание на *методы исследования*, которые служат инструментом в добывании фактического материала, являясь необходимым условием достижения поставленной в такой работе цели. Во введении описываются и другие элементы научного процесса. К ним, в частности, относят указание, на каком конкретном материале выполнена сама работа. Здесь также дается характеристика основных источников получения информации (официальных, научных, литературных, библиографических), а также указываются методологические основы проведенного исследования.

Диссертационное исследование предполагает построение, оценку и обоснование научной проблемы. **Проблема** – это теоретический или практический вопрос, который нуждается в своем решении, изучении и исследовании. В переводе с греческого языка этот термин означает: препятствия, сложность, задание.

Толчком к созданию научной проблемы служат новые факты, которые возникают на практике; они не укладываются в существующую систему знаний и поэтому требуют для своего объяснения новых идей.

Научная проблема – это некое ядро работы, изложенное в виде одного абзаца текста. Проблема – это «знание о незнании», установленное противоречие между известным и неизвестным, разрешение которого актуально. Формулирование проблемы способствует определению направления научного исследования диссертационной работы. Она указывает на неизвестное и побуждает к его познанию.

Основной момент в обосновании необходимости постановки научной проблемы – *актуальность*. Актуальность вытекает из потребностей практики или определяется логикой развития науки, то есть пришло время, появились методы и средства, и уровень развития отрасли науки достиг необходимой высоты.

Важно осуществить анализ объекта исследования. Основная цель работы на этом этапе – определение в первом приближении границ предметной области, объема предмета исследования, используемых методов и средств исследования.

Необходимо пояснить, что имеется в виду под методами и средствами исследования: способы построения и получения нового научного знания. Прежде всего, это теоретические и эмпирические методы исследования.

Формулирование научной проблемы – один из самых важных этапов при написании диссертации.

Два основных фактора, которые необходимо учитывать при формулировании научной проблемы диссертации:

1. Полная согласованность с определением предмета исследования диссертационной работы.

2. Согласованность с характером результатов диссертации.

Формулирование проблемы – это важный момент развития научного знания, потому что в правильной постановке проблемы уже содержится ключ к ее решению. Неверная ее постановка является одной из причин возникновения вымышленных проблем (псевдопроблем), противоречащих фактам и законам. И такие проблемы практически не разрешимы.

Своеобразной формой решения проблемы может быть доказательство ее неразрешенности, что стимулирует пересмотр оснований, в границах которых проблема была поставлена.

√ *Чтобы построить проблему*, необходимо:

– «расщепить» ее на подвопросы, сгруппировать и определить последовательность их решения;

– ограничить поле изучения в соответствии с потребностями исследования и возможностями самого исследователя, а потом разграничить известное от неизвестного в области, избранной для изучения.

√ *Для оценки проблемы* следует:

– выявить все условия, необходимые для решения проблемы, включая методы, средства, приемы, методики и т. п.;

– проверить наличные возможности и предпосылки;

– выяснить степень проблемности, то есть соотношение известного и неизвестного в той информации, которую требуется использовать для решения проблемы;

– найти среди уже решенных проблем аналогичные решаемой.

√ *Для обоснования проблемы* надо:

– установить ценностные, содержательные и генетические связи данной проблемы с другими проблемами;

– привести доводы в пользу реальности проблемы, ее постановки и решения;

– постараться выдвинуть сколь угодно большое число возражений против проблемы.

В конце вводной части желательно раскрыть структуру диссертационной работы, то есть дать перечень ее структурных элементов и обосновать последовательность их расположения.

Эффективность структуры диссертационной работы оценивается в соответствии со следующими критериями:

- *Критерий целостности* обязывает рассматривать свойства целого и частей в их неразрывном единстве.

- *Критерий системности* требует рассматривать элементы диссертации как систему, образованную их взаимодействием, что не допускает механического, формального объединения разнородных элементов.

- *Связность* обеспечивает взаимообусловленность и соотнесенность различных фрагментов текста, что свидетельствует об эффективности избранной автором последовательности изложения научной информации.

- *Критерий соразмерности* частей диссертации, соответствие объема того или иного фрагмента текста его смысловой значимости и научной емкости.

Магистерская диссертация – особая разновидность диссертационного научного произведения. Она представляет собой выпускную квалификационную работу, которая является самостоятельным научным исследованием под руководством научного руководителя (для работ, выполняемых на стыке направлений, – с привлечением одного или двух научных консультантов).

Магистерская диссертация представляет собой выпускную квалификационную работу научного содержания, которая имеет внутреннее единство и отражает ход и результаты разработки выбранной темы. Она должна соответствовать современному уровню развития науки и техники, а ее тема — быть актуальной.

Это научное исследование представляется в виде, который позволяет судить, насколько полно отражены и обоснованы содержащиеся в ней положения, выводы и рекомендации, их новизна и значимость. Совокупность полученных в такой работе результатов должна свидетельствовать о наличии у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности.

Защита магистерской диссертации и сдача выпускных экзаменов в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию, происходит публично на заседании Государственной аттестационной комиссии»

Особенности магистерской диссертации:

- √ первая ступень научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, ведущей к поступлению в аспирантуру и последующей подготовке кандидатской диссертации;

- √ это не ученая, а академическая степень, отражающая, прежде всего, образовательный уровень выпускника высшей школы;

- √ содержащиеся в магистерской работе положения, выводы и рекомендации, их новизна и значимость должны свидетельствовать о наличии и у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности;

√ выполнение такой работы должно не столько решать научные проблемы, сколько служить свидетельством того, что ее автор научился самостоятельно вести научный поиск, видеть профессиональные проблемы и знать наиболее общие методы и приемы их решения;

√ если основные результаты, полученные в итоге выполнения кандидатской и докторской диссертаций, должны быть опубликованы в научных изданиях, то применительно к магистерской диссертации это требование не является обязательным.

Поскольку магистерская диссертация обычно посвящается сравнительно узкой теме, то обзор работ предшественников следует делать только по вопросам выбранной темы, а вовсе не по всей проблеме в целом. В таком обзоре незачем также излагать все, что стало известно диссертанту из прочитанного и что имеет лишь косвенное отношение к его работе. Но все сколько-нибудь ценные публикации, имеющие прямое и непосредственное отношение к теме диссертации, должны быть названы и критически оценены.

13.2. Подготовка к защите диссертации: этапы и основные процедуры

Фактом общественного признания выполненного исследования является успешная защита кандидатской, докторской диссертации.

Когда диссертация уже написана и все критерии эффективности ее структуры (целостность, системность, связность, соразмерность) учтены, диссертанту остается защитить свою работу. Бывают случаи, когда на защите диссертант не может внятно объяснить элементарных вещей, например, в чем состоит цель его работы.

Для того, чтобы успешно защитить диссертацию, нужно, прежде всего:

- уметь объяснить *цель* и *задачи* исследования;
- четко уяснить себе, в чем заключается объект и предмет диссертации.

Для этого нужно различать эти два, на первый взгляд, похожих понятия. *Объект* – это процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию для ее изучения. *Предметом* выступает точка зрения, с которой диссертант познает целостный объект на основе выделения при этом главных и существенных признаков объекта. Предмет должен совпадать с темой или быть по звучанию очень близким к ней;

- быть готовым к тому, что комиссия затронет вопрос об *актуальности* и *новизне* исследования;

- цитируя текст диссертации, не забывать ссылаться на первоначальные источники, из которых была взята информация, в противном случае диссертанта могут обвинить в плагиате.

В целом, диссертант должен пересказать *автореферат* (краткое авторское изложение основного смысла) своей работы, пересказать на научном языке, но при этом быть готовым к «ненаучным» вопросам.

Предмет исследования магистерской диссертации – это, как правило, какая-либо целостная составляющая объекта исследования. Так, если объектом исследования является предприятие, то предметами исследования могут быть, издержки, прибыль фонд заработной платы и иные стороны его деятельности. Каждый предмет исследования в свою очередь включает разнообразные аспекты. Так, прибыль предприятия в целом включает аспекты: сущности прибыли, видов прибыли, распределения прибыли и т. п. Причем каждый аспект предмета исследования может быть самостоятельным предметом исследования.

Разумеется, нет, и не может быть никакого стандарта по выбору композиции диссертационного труда. Каждый автор волен избирать любой строй и порядок организации научных материалов, чтобы получить внешнее расположение их и внутреннюю логическую связь в таком виде, какой он считает лучшим, наиболее убедительным для раскрытия своего творческого замысла. Традиционно сложилась определенная композиционная структура диссертационного произведения, основными элементами которой в порядке их расположения являются следующие:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.
3. Введение.
4. Главы основной части.
5. Заключение.
6. Библиографический список.
7. Приложения.
8. Вспомогательные указатели.

Структурированность диссертационной работы ведет к упорядочиванию и четкой логической последовательности изложенной информации.

Актуальность проблемы и ее недостаточная изученность определяют цель и задачи исследования.

Цель исследования заключается в попытке решения проблемы.

Задачи диссертации – это сложные вопросы, которые решаются для достижения поставленной цели. В зависимости от объема и сложности задач решению каждой задачи в диссертации отводится отдельная глава или параграф.

Постановка цели исследования предполагает определение объекта и предмета исследования.

Объект – это процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию и избранное для изучения. Объект должен всегда находиться в области данной науки или процесса и не выходить за их пределы.

Объект и предмет исследования как категории научного процесса соотносятся между собой как общее и частное. В объекте выделяется та его часть, которая служит предметом исследования. Именно на него и направлено основное внимание диссертанта, именно предмет исследования определяет

тему диссертационной работы, которая обозначается на титульном листе как ее заглавие.

Предмет исследования – та сторона, тот аспект, та точка зрения, с которой диссертант познает целостный объект, выделяя при этом главные и наиболее существенные (с точки зрения выбранного направления исследования) признаки объекта.

Методологическая основа исследования может быть представлена через характеристику основных подходов, использованных автором в исследовании, и раскрытие методологического потенциала ряда основных, фундаментальных работ, на которые диссертант опирается в своем научном поиске. Это могут быть системный, комплексный, структурно-функциональный, социокультурный, деятельностный, целостный и др. подходы.

Системный подход – это системно-структурный анализ, который требует, чтобы упор делался на анализ внутренних связей объекта, чтобы он рассматривался как целостное образование, состоящее из элементов, теснейшим образом взаимосвязанных между собой и трансформирующихся друг в друга в процессе взаимодействия.

Комплексный подход – междисциплинарное изучение объекта в тесном взаимодействии с представителями самых разнообразных наук и научных направлений.

Целостный подход – несводимость целого к простой сумме частей.

Методологические основы исследования формулируются примерно так: «исследование опиралось на концепцию...», «методологической базой исследования послужили работы...», «методологической основой исследования является...» и т. п.

Заключение должно содержать:

- краткие выводы по результатам выполненных исследований или отдельных их этапов;
- оценку полноты решений поставленных задач;
- разработку рекомендаций и исходных данных по конкретному использованию результатов научно-исследовательских работ;
- оценку технико-экономической и экологической эффективности использования разработок диссертанта в народном хозяйстве. Если определение технико-экономической эффективности невозможно, следует указать народнохозяйственную, научную, социальную значимость диссертации;
- оценку научно-технического уровня выполненных научно-исследовательских работ в сравнении с лучшими достижениями в данной области.

Содержание заключения не должно подменяться механическим суммированием выводов в конце глав, представляющих краткое резюме, а должно содержать то новое, существенное, что составляет итоговые результаты исследования, которые часто оформляются в виде некоторого

количества пронумерованных абзацев. Их последовательность определяется логикой построения диссертационного исследования. При этом указывается вытекающая из конечных результатов не только научная новизна исследования и теоретическая значимость, но и практическая ценность.

В некоторых случаях возникает необходимость указать пути продолжения исследуемой темы, формы и методы ее дальнейшего изучения, а также конкретные задачи, которые будущим исследователям придется решать в первую очередь.

Таким образом, заключительная часть диссертации представляет собой не простой перечень полученных результатов проведенного исследования, а их итоговый синтез, то есть формулирование того нового, что внесено его автором в изучение и решение проблемы.

Апробация – слово латинского происхождения, дословно означает «одобрение, утверждение, установление качеств». В современном понимании апробация – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов исследования.

Официальная апробация может проходить в форме докладов, обсуждений, дискуссий, устного или письменного рецензирования работы. В роли судей, критиков и оппонентов выступают компетентные ученые и практики, научные и педагогические коллективы и аудитории.

Неофициальная апробация может проходить в форме бесед и споров со специалистами и коллегами.

13.3. Основные требования к автореферату диссертации

Автореферат диссертации представляет собой краткое авторское изложение основного замысла, содержания, результатов диссертационной работы, оформленное на правах рукописи. В автореферате:

- обосновывается актуальность темы, степень её научной разработанности;
- указываются цель, задачи, объект и предмет исследования;
- излагаются основные идеи и выводы;
- показывается вклад автора в проведенное исследование;
- описывается методологическая база исследования;
- характеризуется степень новизны, теоретическая и практическая значимость диссертации.

Объём автореферата кандидатской диссертации составляет до одного условного печатного листа, докторской – до двух.

Автореферат диссертации – это документ, в котором кратко излагается ее основное содержание, главные идеи и выводы, показаны вклад автора в проведенное исследование, степень новизны и практическая значимость результатов исследования.

Автореферат диссертации имеет статус юридического документа и без него диссертация не может быть допущена к защите. Только после получения разрешения на издание автореферата соискатель получает право на защиту диссертации.

При подготовке автореферата стоит обдумать каждую фразу, имея в виду, что круг лиц, читающих автореферат, будет в несколько десятков раз больше читателей диссертации, поскольку просмотр диссертации будет весьма затруднен в связи с минимальным количеством ее копий и накладываемыми ограничениями. Посему ограниченный объем автореферата призван вместить самые необходимые сведения о работе и дать полное представление о ней; при этом он должен отвечать всем предъявляемым к научной работе требованиям. В автореферате не должно быть излишних подробностей, а также информации, которой нет в диссертации.

Обоснование новизны – право на использование понятия «*впервые*» при характеристике полученных результатов и проведенного исследования в целом.

Основным признаком критерия новизны является наличие в результатах научной деятельности новых научных знаний (новой научной информации), которые могут характеризоваться значениями в пределах от уже известного до абсолютной новизны.

Высшая степень новизны (абсолютная новизна, принципиально новая научная информация) соответствует в фундаментальных исследованиях открытиям, подтвержденным общественным признанием в форме экспертных заключений высококвалифицированных ученых в соответствующих областях знаний, а в прикладных исследованиях – изобретениям, промышленным образцам, полезным моделям, товарным знакам, сортам растений и другим объектам, на которые получены патенты. Все остальные степени (уровни) новизны определяются путем соотнесения полученных значений с абсолютной новизной и выражаются с помощью конкретных систем показателей.

Понятие «*впервые*» означает в науке факт отсутствия подобных результатов. Впервые может проводиться исследование на оригинальные темы, которые ранее не исследовались в той или иной отрасли научного знания.

Раздел «**Новизна исследования**» чаще всего делается в формулировках: разработаны, раскрыты, обоснованы, определены, установлены и т. п.

Научной новизной является только то, что установлено впервые. При этом новизна научного положения должна быть доказана, то есть теоретически обоснована, а также подтверждена практически и экспериментально. Предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и практически оценены по сравнению с известными решениями.

В формулировке новизны диссертационного исследования должны быть отражены наиболее значимые результаты, достигнутые в данном конкретном исследовании, отличие их от результатов предшественников. Научная новизна диссертации проявляется в наличии теоретических положений, выводов,

которые впервые сформулированы и убедительно обоснованы, в раскрытии ранее недостаточно исследованных вопросов.

В разделе **«На защиту выносятся»**:

– описывается, что диссертант защищает, что является предметом исследования;

– фактически формулируются основные выводы диссертационной работы, выраженные в форме некоторой совокупности трех-пяти определенных утверждений;

– формулируются и перечисляются созданные диссертантом конструкции, когда на защиту выносятся принципы, требования, обоснования, условия осуществления или содержание чего-либо, модель, схема, методологические приемы, средства осуществления, критерии, эффективность и т. п.

Раздел **«Теоретическая значимость»** нельзя называть «Новизна и теоретическая значимость исследования», поскольку это разные аспекты. Образно говоря, в разделе «новизна» должно говориться о том, какой научный «кирпичик» создан диссертантом, а в разделе «Теоретическая значимость» – в какую часть, в какое место «научного здания» он кладется.

Практическая значимость диссертации во многом определяется характером выполняемого исследования. Диссертации теоретического и методологического характера обладают более опосредованной практической значимостью, чем работы методического или прикладного характера.

Если диссертация будет носить методологический характер, то ее практическая значимость может проявиться в апробации результатов исследования на научно-практических конференциях и симпозиумах; в использовании научных разработок в учебном процессе высших и средних специальных учебных заведений, в использовании результатов исследования при подготовке новых нормативных и методических документов.

Если диссертация будет носить методический характер, то ее практическая значимость может проявиться в наличии научно обоснованных и апробированных в ходе экспериментальной работы системы методов и средств совершенствования экономического или социального развития страны. Формы внедрения научных результатов методического характера могут быть: предложения по совершенствованию систем социально-экономического, политического, юридического регулирования и т. д.; рекомендации по совершенствованию экономического механизма, управления социальными процессами и т. д.

В **структурном отношении** автореферат диссертации состоит из общей характеристики работы, ее краткого содержания, выводов, списка опубликованных автором работ по теме исследования и аннотаций на украинском, русском и английском языках.

Здесь также указывается объем диссертации в страницах, количество иллюстраций, таблиц и приложений, количество библиографических источников в списке литературы.

В следующем разделе «**Основное содержание работы**» кратко излагается содержание основной части диссертации. Данный раздел призван дать достаточно полное представление о содержании всех глав диссертации.

В разделе «**Выводы**» должна содержаться краткая, но вместе с тем исчерпывающая информация об итогах и выводах диссертационного исследования. При этом необходимо указать на то, что поставленные в диссертации цели в результате исследования были достигнуты.

В подразделе «**Публикации**» следует привести список опубликованных соискателем трудов по теме исследования. Опубликованные труды должны приводиться в следующем порядке: монографии, брошюры, статьи в научных изданиях, авторские свидетельства, патенты, препринты, депонированные и аннотированные в научных изданиях статьи, тезисы докладов.

На последних страницах автореферата приводят аннотации на украинском, русском и английском языках. Одна из аннотаций – на английском или русском (по выбору диссертанта) должна быть развернутой – объемом до двух страниц (до 5000 знаков), а две другие должны быть идентичными по смыслу и более короткими – до 1200 знаков.

Авторефераты диссертаций, защищаемых в Украине, всегда издаются на украинском языке. Объем автореферата кандидатской диссертации (без обложки и аннотаций) должен быть в пределах 0,7–0,9 авторских листов (28–36 тысяч знаков, с учетом обложки – до 40000).

Семинар № 13. Диссертация как научное исследование

План

1. Специфичность диссертационного исследования.
2. Этапы и основные процедуры защиты диссертации.
3. Основные требования к автореферату диссертации

Темы рефератов

1. Постановка проблемы. Работа с литературой.
2. Актуальность, цель и задачи научного исследования.
3. Организация научного поиска.
4. Объект и предмет научного исследования.
5. Научная проблема: построение, оценка и обоснование.
6. Автореферат диссертации: содержание и форма.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое Специализированный ученый совет? Кто входит в состав Специализированного совета?

2. Какова цель кандидатского минимума?
3. Что является объектом, а что – предметом диссертационного исследования?
4. Что должно быть отражено во введении диссертации.
5. Что такое «научная проблема» Как необходимо обосновывать ее актуальность?
6. Чем магистерская диссертация отличается от кандидатской? Каковы ее особенности?
7. Какие разделы включает автореферат диссертации? Как Вы понимаете оценку, которую обычно дает оппонент: «Автореферат идентичен тексту диссертации»?
8. В чем состоит теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования?

Проблемные задания

1. Дайте характеристику основных видов изложения результатов исследования (научный отчет (сообщение), статья, рецензия, методические рекомендации, диссертация, монография, книга, брошюра и др.). Обоснуйте специфичность диссертационного исследования.
2. Обоснуйте специфичность диссертации по форме и по содержанию. Докажите, что содержание диссертации характеризуют оригинальность, уникальность и неповторимость приводимых сведений.
3. Сформулируйте научную проблему своей диссертации. Постройте проблему, оцените ее и обоснуйте. Докажите, что Вы учитываете при этом два основных фактора: 1) полная согласованность с определением предмета исследования диссертационной работы; 2) согласованность с характером результатов диссертации. Почему это является необходимым?
4. Объясните логику построения вводной части диссертации. Почему сначала нужно обосновать актуальность проблемы, а потом – цель и задачи исследования? Почему определение объекта и предмета исследования идет после постановки цели? Как соотносятся объект и предмет исследования?
5. Охарактеризуйте методологическую основу исследования через описание основных подходов, использованных Вами в исследовании, и раскрытие методологического потенциала ряда основных, фундаментальных работ, на которые Вы опираетесь в своем научном поиске.
6. Обоснуйте новизну своего научного исследования. В каких случаях возможно употребление термина «впервые»? Покажите, действительно ли новизна научного положения Вами доказана, то есть теоретически обоснована, а также подтверждена практически и экспериментально.
7. Продолжите перечень тех моментов, которые должны отражаться в автореферате:
 - а) обосновывается актуальность темы, степень её научной разработанности;

- б) описывается методологическая база исследования;
- в) ...

Задания для самостоятельной работы

1. Работа с «Бюллетенями ВАК»: поиск ответов на проблемные вопросы по подготовке диссертационного исследования к защите. Сформулируйте три проблемных вопроса и найдите разъяснение. Проконсультируйте своих коллег в группе.
2. Составьте алгоритм подготовки к защите диссертации. Выделите основные этапы. Опишите возможные риски.
3. Подготовьте автореферат своей магистерской работы.
4. Подготовьте эссе-рефлексивное сочинения по проблеме «Мотивация моей научно-исследовательской работы» (домашнее задание).

Модульный контроль 4.

Методология и организация научно-исследовательской деятельности

Вариант 1.

1. Дайте определение науки.
2. Какие проблемы науки относятся к методологическим?
3. Выделите основные критерии истинности научных знаний.
4. Почему интерпретируемость является принципом построения теории?
5. Почему аргументация шире логического доказательства?
6. Что включает в себя риторический аспект аргументации?
7. Какие существуют подходы к ведению дискуссии?
8. В чем сущность демагогического подхода к ведению дискуссии?
9. Какие существуют некорректные (нелояльные) способы ведения дискуссии?
10. Какие особенности имеет магистерская диссертация?
11. В чем состоит специфичность диссертации по содержанию?
12. Что включает в себя автореферат диссертационного исследования?
13. Что такое научная проблема?
14. Что такое методологическая основа исследования?

Вариант 2.

1. Обоснуйте, что наука является социальным институтом.
2. Что включает в себя содержательная методология?
3. Назовите основные принципы построения научной теории.
4. Почему объективность является принципом построения теории?
5. Назовите основные аспекты аргументации.
6. Охарактеризуйте этический аспект аргументации.
7. В чем сущность прагматического подхода к ведению дискуссии?

8. Назовите условия плодотворности дискуссии.
9. Что представляет собой магистерская диссертация?
10. Что такое кандидатский минимум?
11. Каковы критерии эффективности диссертации?
12. Как оценить научную проблему?
13. Что включается в раздел «Научная новизна исследования»?
14. В чем состоит практическая значимость диссертационной работы?

Вариант 3.

1. Какие функции выполняет наука?
2. Что такое методология?
3. Сформулируйте основные требования логики научного исследования.
4. Почему полнота и адекватность описания является принципом построения теории?
5. Что такое аргументация?
6. Охарактеризуйте логический аспект аргументации.
7. В чем сущность софистского подхода к ведению дискуссии?
8. Охарактеризуйте магистерскую работу как разновидность диссертационного исследования.
9. Какова цель кандидатского минимума?
10. От чего зависит эффективность структуры диссертации?
11. Чем объект диссертационного исследования отличается от предмета?
12. Какова процедура обоснования проблемы?
13. Как обосновывается новизна исследования?
14. В чем состоит теоретическая значимость диссертационной работы?

Вариант 4.

1. Почему наука превращается в производительную силу общества?
2. Что включает в себя формальная методология?
3. Дайте определение теории.
4. Почему эссенциалистская направленность является критерием научности теории?
5. Что включает в себя аксиологический аспект аргументации?
6. В чем сущность эвристического подхода к ведению дискуссии?
7. Какие существуют допустимые (лояльные) способы ведения дискуссии?
8. Что представляет собой Специализированный ученый совет?
9. В чем состоит специфичность диссертации по форме?
10. Какая разница между объектом и предметом диссертационного исследования?
11. Какова структура автореферата диссертации?
12. Как построить научную проблему?
13. Что может быть методологической основой исследования?
14. Что включается в раздел «На защиту выносятся...»?

Рекомендованная литература к модулю 4

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика) : учеб. пособие / А. А. Андреев. – М., 2002.
2. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства / И. П. Андриади. – М. : Академия, 2005. – 160 с.
3. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку // Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки, Київ, 24 березня 2005 р. – К., 2005.
4. Глоссарий современного образования / [сост.: Астахова В. И. и др.] ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.
5. Довідник здобувача наукових ступенів : зб. нормативних документів та інформаційних матеріалів з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації / за ред. Р. В.Бойка. – К., 1999.
6. Костаков Г. И. Научно-теоретические основы и методика гуманитарного исследования : пособие для аспирантов и соискателей / Г. И. Костаков. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 284 с.
7. Кремінь В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2003.
8. Кузин Ф. А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты : практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 2001. – 320 с.
9. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 485 с.
10. Курс лекцій по соціології образования / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2003.
11. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации / Т. Г. Лешкевич. – М. : Юнити, 2001. – 428 с.
12. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / за ред. Є. У. Гончаренко, Т. М. Олійника. – К. : Вищ. шк., 2003.– 321 с.
13. Ничкало Н. Дисертаційні дослідження з педагогіки: Діапазон наукових пошуків і проблем якості / Н. Ничкало, С. Гончаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2–3.
14. Папковская П. Я. Методология научных исследований : курс лекций / П. Я. Папковская. – Минск : Информпресс, 2002. – 176 с.
15. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
16. Радаев В. В. Как организовать и представить исследовательский проект: 75 простых правил / В. В. Радаев – М. : ГУ ВШЭ; ИНФРА-М, 2001. – 203 с.

17. Райзберг Б. А. Диссертация и учёная степень : пособие для соискателей / Б. А. Райзберг. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 400 с.
18. Семенова А. В. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 298 с.
19. Сидоренко В. К. Основы научных досліджень : навч. посібник для вищих педаг. закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : Денікт, 2000. – 259 с.
20. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко.– К. : Академвидав, 2008. – (Енциклопедія ерудита)
21. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. для ВНЗ / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.
22. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005.
23. Эхо Ю. Письменные работы в вузах : практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации / Ю. Эхо. – М. : Инфра-М, 2001. – 127 с.

Заключение

В результате освоения курса «Педагогика и психология высшей школы» у магистрантов формируются ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, а также компетенция трудового совершенствования.

Магистрант получил возможность наращивать знания о закономерностях развития педагогики и психологии высшей школы как сферы педагогического знания, о функциях педагогики и психологии высшей школы, об особенностях развития педагогического процесса под влиянием глобализации, в условиях постмодернизации и системной трансформации общества. Предметом его интереса стали содержание, предпосылки и ведущие тенденции становления педагогики и психологии высшей школы, методологические подходы к исследованию образования в зарубежной и отечественной социологии, основные философские концепции образования, а также базовые психологические парадигмы образования. В ходе изучения курса магистры освоили продуктивные педагогические технологии и методики, педагогические и психологические принципы построения педагогики партнерства.

Магистранты приобрели следующие умения:

- использовать категории педагогики и психологии высшей школы (методологические, процессуальные и сущностные) для анализа качества осуществления образовательной деятельности;
- использовать теоретические знания в реализации принципов педагогической деятельности;
- развивать свои педагогические способности, согласуя теоретические аспекты с прикладными;
- анализировать морально-духовные, социально-педагогические, психолого-педагогические, профессиональные аспекты педагогического мастерства и использовать их для развития своих педагогических способностей;
- обосновывать необходимость применения инновационных технологий, использования конкретных продуктивных форм педагогической деятельности;
- соотносить содержательные и формальные аспекты методологии с целью построения эффективной структуры диссертационного исследования;
- использовать инновационные педагогические технологии, направленные на развитие возможностей студентов;
- внедрять кредитно-модульную систему в учебный процесс;
- использовать методологический потенциал категорий и принципов организации научно-исследовательской работы;
- внедрять продуктивный опыт европейских стран относительно развития Болонского процесса.

Полученные знания и умения позволили магистрантам наработать следующие навыки выстраивания отношений в педагогическом процессе

с учетом возрастающей субъектности, свободы и в соответствии с обновленными смыслами и принципами гуманизма, а также осуществления коммуникативных процессов в высшей школе в форме субъект-субъектного взаимодействия. Они научились составлять план-проспект лекции, разрабатывать алгоритм подготовки к семинарскому занятию, использовать инновационные формы обучения, совершенствовать педагогическую технику (умение владеть мимикой, жестами, ритмом и темпом речи и т. п.), оценивать знания студентов по рейтинговой системе. Кроме того, магистры получили возможность поработать методологию организации научного поиска, защиты основных научных положений, ответов на замечания оппонента, на вопросы. Они приобрели навыки презентации результатов своих научных исследований с применением медиаслайдов.

Сформированные компетенции, полученные знания, выработанные умения и навыки составят надежную основу для успешной педагогической и научной деятельности в вузе с учетом всех современных требований.

**Тесты для контроля знаний по курсу
«Педагогика и психология высшей школы»**

1. *Какая из характеристик не является содержательным аспектом образования?*

- а) ценность;
- б) результат;
- в) должность;
- г) система;
- д) процесс.

2. *Какой из путей не позволяет реализовать идеи вариативности образования?*

- а) плюрализм и гибкость учебных программ, учебников;
- б) многообразие образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений;
- в) унифицированность учебных программ;
- г) широкий выбор образовательных технологий;
- д) вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения.

3. *Какая из характеристик образования в Украине не имеет места в условиях кризиса?*

- а) поверхностный характер реформ высшего образования;
- б) потеря преподавательских кадров;
- в) снижение качества образования;
- г) усиление информационных связей;
- д) резкая девальвация самого статуса преподавательской деятельности.

4. *Какая из задач не входит в число задач модернизации высшего образования?*

- а) изменения в технологии реализации управленческих функций;
- б) усиление централизации управления системой образования;
- в) смена форм и методов контроля;
- г) усовершенствование процедур лицензирования и мониторинга образовательных услуг;
- д) внедрение инновационных технологий обучения.

5. *Какой документ определяет стратегию и основные направления развития образования в Украине в первой четверти XXI века?*

- а) закон «Об образовании»;
- б) закон «О научной и научно-технической деятельности»;
- в) Конституция Украины;
- г) закон «О высшем образовании»;
- д) Национальная доктрина развития образования Украины.

6. *Какой из принципов педагогического менеджмента предусматривает всестороннюю информированность менеджера образования как субъекта управления учебно-познавательным процессом и учебно-воспитательным*

заведением и учет им разнообразных аспектов знаний во время реализации своих функциональных задач?

- а) принцип правовой приоритетности и законности;
- б) принцип научности и компетентности;
- в) принцип информационной достаточности;
- г) принцип аналитического прогнозирования;
- д) принцип оперативного регулирования.

7. На какой из встреч министров образования стран Европы была принята общая декларация «Зона европейского высшего образования»?

- а) в Болонье (1999 г.);
- б) в Праге (2001 г.);
- в) в Берлине (2003 г.);
- г) в Бергене (2005 г.);
- д) в Лондоне (2007 г.).

8. Какая из ключевых позиций Болонского процесса предлагает принять ECTS (European Credit Transfer System) Европейскую кредитно-трансфертную систему, которая разрешает осуществлять перезачисление кредитов (зачетных единиц трудоемкости обучения)?

- а) введение двухциклового обучения;
- б) внедрение кредитной системы;
- в) расширение мобильности;
- г) обеспечение трудоустройства выпускников;
- д) обеспечение привлекательности европейской системы образования.

9. Кто является автором работы «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»?

- а) Н. И. Пирогов;
- б) Л. С. Выготский;
- в) П. Ф. Каптерев;
- г) В. А. Сухомлинский;
- д) К. Д. Ушинский.

10. Согласно какой концепции, целью образования является усовершенствование и преобразование общества, воспитание для трансформаций и социальных реформ; учитель выступает как агент социальных реформ и изменений, как руководитель проектов и лидер исследований, помогает ученикам осмыслить проблемы, которые возникают перед человечеством?

- а) догматический реализм;
- б) академический рационализм;
- в) прогрессивистский прагматизм;
- г) социальный реконструкционизм;
- д) интерактивный гуманизм.

11. В какой педагогической парадигме ведущим в педагогическом процессе является воспитание, а обучение и развитие считаются только его составляющими?

- а) парадигма «знания, умения, навыки»;
- б) когнитивная парадигма развивающего обучения;
- в) гуманистическая парадигма;

- г) парадигма объективного смысла;
- д) прагматическая парадигма.

12. *Какой из подходов определяет направленность личности на раскрытие всех ее потенциальных возможностей и достижения вершин профессионального мастерства?*

- а) синергетический;
- б) компетентностный;
- в) акмеологический;
- г) интерактивный
- д) прагматический.

13. *Кто из мыслителей утверждал, что школы будущего должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, дифференцированы по классовым признакам (для народа и для правящей элиты)?*

- а) Огюст Конт;
- б) Лестер Уорд;
- в) Джон Дьюи;
- г) Карл Мангейм;
- д) Пьер Бурдьё.

14. *Кто обосновал социальный характер образования и его несводимость к развитию лишь природных задатков индивида?*

- а) Макс Вебер;
- б) Эмиль Дюркгейм;
- в) Питирим Сорокин;
- г) Толкотт Парсонс;
- д) Роберт Мертон.

15. *Кто из социологов разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам?*

- а) Карл Мангейм;
- б) Эмиль Дюркгейм;
- в) Толкотт Парсонс;
- г) Макс Вебер;
- д) Огюст Конт.

16. *Какой из перечисленных подходов позволяет наиболее полно раскрыть специфику образования как социального института?*

- а) компетентностный;
- б) институциональный;
- в) деятельностный;
- г) субъектный;
- д) системный.

17. *Как называется функция социологии образования, состоящая в разработке, в опоре на социологические замеры влияния на социальные отношения тех или иных методов воздействия, наиболее результативных социальных технологий обучения и воспитания и на этой основе – системы управления образованием?*

- а) описательная;
- б) преобразующая;
- в) информационная;
- г) социализационная;
- д) прогностическая.

18. *В какой из названных парадигм образование рассматривается только как познание на основе мышления; целью обучения выступают знания умения и навыки; обучаемый рассматривается главным образом как объект, который*

нужно наполнить знаниями; личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей?

- а) личностно-ориентированная;
- б) когнитивная;
- в) функционалистская;
- г) культурологическая.

19. *Как называется модель образования, которая ориентируется на системы Интернет, «открытые университеты», дистанционное обучение?*

- а) традиционная;
- б) рационалистическая;
- в) гуманистическая;
- г) феноменологическая;
- д) неинституциональная.

20. *Кто из отечественных педагогов сформулировал идею оптимального использования принципов и методов дидактики?*

- а) Х. Д. Алчевская;
- б) Ю. К. Бабанский;
- в) Н. К. Крупская;
- г) К. Д. Ушинский;
- д) В. А. Сухомлинский.

21. *Какая из категорий педагогики рассматривает лишь деятельность самого ученика, его личный труд, направленный на овладение содержанием образования?*

- а) учебно-воспитательный процесс;
- б) учение;
- в) образование;
- г) обучение;
- д) педагогический процесс.

22. *Какая из наук исследует, как благодаря образованию человек включается в социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет социальные роли?*

- а) философия;
- б) психология;
- в) социальная работа;
- г) история;
- д) социология.

23. *Согласно какому принципу педагогическое исследование ориентируется на смену устаревших технологий инновационными, поиск собственного объяснения известных явлений с последующим согласованием авторитетных ученых?*

- а) принцип целостного изучения педагогического явления или процесса;
- б) принцип объективности;
- в) принцип изучения явления в изменении, развитии;
- г) принцип соединения научной смелости с предусмотрительностью;
- д) принцип глубинного рассмотрения исследуемой проблемы.

24. *Какая из категорий педагогики не относится к методологическим?*

- а) педагогическая теория;
- б) педагогическая идея;
- в) педагогические технологии обучения и воспитания;
- г) педагогическая закономерность;
- д) педагогический принцип.

25. *Какая из форм обучения в вузе предусматривает самостоятельное изучение учебных дисциплин, сдачу экзаменов и зачётов в вузе и прохождение других форм итогового контроля, предусмотренных учебным планом?*

- а) экстернатная;
- б) дневная (очная);
- в) вечерняя;
- г) заочная;
- д) дистанционная.

26. *Как называется процедура признания права высшего учебного заведения определенного типа начать образовательную деятельность, связанную с получением высшего образования и квалификации, в соответствии с требованиями государственных стандартов высшего образования?*

- а) лицензирование;
- б) аккредитация;
- в) стандартизация;
- г) кредитно-модульная система;
- д) презентация.

27. *К какому уровню аккредитации относится высшее учебное заведение, в котором проводится подготовка специалистов по специальностям образовательно-квалификационного уровня бакалавра и специалиста, а также по отдельным специальностям образовательно-квалификационного уровня магистра?*

- а) I уровень аккредитации;
- б) III уровень аккредитации;
- в) IV уровень аккредитации;
- г) II уровень аккредитации.

28. *Какая из характеристик не имеет отношения к кредитно-модульной системе подготовки специалистов?*

- а) базируется на модульном (поэтапном) изучении дисциплины;
- б) позволяет организовать планомерную, систематичную работу студента;
- в) позволяет снизить долю самообучения и самостоятельности студентов в выработке регламента обучения;
- г) стимулирует познавательную деятельность обучающегося;
- д) базируется на специальной методике оценки качества усвоения студентами каждого модуля.

29. *Как называется компетентность, означающая способность аналитически мыслить и комплексно подходить к выполнению своих обязанностей?*

- а) социальная;
- б) интеллектуальная;
- в) индивидуальная;
- г) функциональная;
- д) ситуативная.

30. *Какие профессионально-педагогические умения позволяют педагогу выполнять гностические функции? Обозначьте одну позицию.*

- а) определение конкретных целей обучения; выбор адекватных форм, методов и средств обучения;
- б) получение новой информации, выделение в ней главного, существенного;
- в) объяснение учебно-производственного материала;

- г) установление педагогически оправданных взаимоотношений;
- д) самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения.

31. *Какая из функций повышения квалификации связана с ликвидацией пробелов в образовании, обусловленных недополучением знаний, с устареванием ранее приобретенных знаний, с необходимостью более глубокого овладения предметно-профессиональными и педагогическими знаниями и умениями?*

- а) компенсаторная;
- б) познавательная;
- в) адаптационная;
- г) диагностическая.

32. *Какая из форм последипломного образования создает условия для приобретения способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности?*

- а) переподготовка;
- б) специализация;
- в) стажировка;
- г) расширение профиля.

33. *На каком уровне профессиональной деятельности требуются умения выбирать из множества систему, которая позволяет наиболее эффективно решать задачи деятельности, необходимы знания методики исследования систем и методов оценки эффективности их использования?*

- а) операторском;
- б) исследовательском;
- в) технологическом;
- г) эксплуатационном.
- д) операторском.

34. *Как называется форма активного обучения, реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности?*

- а) исследовательское;
- б) знаково-контекстное;
- в) проблемное;
- г) дистанционное;
- д) личностно-ориентированное.

35. *Какая из теорий обучения способствовала разрушению догматического и схоластического обучения, но все же на ее основе у студентов не формируется опыт творческой деятельности, умение самостоятельно добывать знания, готовность к самостоятельной жизнедеятельности?*

- а) теория развивающего обучения;
- б) теория проблемного обучения;
- в) теория поэтапного формирования умственных действий;
- г) ассоциативная;
- д) теория учебной деятельности.

36. *Как называется функция преподавателя высшей школы, состоящая в переводе объекта воспитания в субъект самовоспитания, самоутверждения?*

- а) организаторская;
- б) трансформационная;
- в) информационная;
- г) ориентационно-регулятивная;
- д) мобилизующая.

37. *Какой темперамент у преподавателя, который оптимистичен, целеустремлен, умеет быстро адаптироваться в новой ситуации, легко*

приспосабливается к различным аудиториям и студенческим группам; проявляет активность и творчество, постоянно перерабатывает лекции и стремится разнообразить методику преподавания?

- а) холерический;
- б) сангвинический;
- в) флегматический;
- г) меланхолический.

38. Как называются способности преподавателя, заключающиеся в умении воспринимать внутренний мир студента, почувствовать его психическое состояние, выявить отношение к преподавателю, к занятиям?

- а) авторитарные;
- б) научно-педагогические;
- в) перцептивные;
- г) коммуникативные;
- д) организаторские.

39. Какой из компонентов профессиональной устойчивости включает методологическую рефлексию, скорость реакции на поведение аудитории и отдельных студентов и нормальную утомляемость?

- а) эмоциональный;
- б) мотивационный;
- в) личностный;
- г) профессионально-педагогический.

40. Как называется компонент структуры авторитета, включающий культуру поведения, общую эрудицию, круг интересов, стиль общения?

- а) ролевой;
- б) социальный;
- в) профессиональный;
- г) личностный.

41. Как называется концепция воспитания, согласно которой воспитание предполагает ориентацию субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество?

- а) воспитание на основе потребностей человека;
- б) воспитание как педагогический компонент социализации личности;
- в) системно-ролевая теория формирования личности;
- г) системное построение процесса воспитания;
- д) воспитание как формирование образа жизни.

42. Какой из перечисленных подходов к воспитанию нацеливает субъектов создания воспитательной системы на обстоятельное изучение процессов саморегуляции деятельности, общения и отношений в образовательном учреждении, на выявление тенденций, внутренних механизмов и резервов развития создаваемой системы?

- а) личностно-ориентированный;
- б) синергетический;
- в) деятельностный;
- г) философско-антропологический подход.

43. Отметьте, какая из характеристик не имеет отношения к дидактике:

- а) изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения;

б) научно-теоретическое обобщение эмпирического опыта управления учреждениями образования;

в) поиск и разработка новых принципов обучения;

г) выработка стратегий, технологий и систем обучения;

д) выявление закономерностей, принципов, методов обучения.

44. *Как называется функция лекции, заключающаяся в формировании познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации обучающегося?*

а) организующая;

б) информационная;

в) мотивационная;

г) воспитательная;

д) развивающая.

45. *Как называется психолого-педагогическое требование к проведению лекции, которое выражается в уверенности, деловитости преподавателя, его умении начинать вовремя, настроиться, осмотреть всю аудиторию?*

а) техника речи;

б) использование опорных сигналов;

в) педагогический педантизм;

г) концентрация внимания;

д) логично мотивированная структура.

46. *Как называется семинар, на котором в диалоге, дискуссии, в свободном обмене мнениями проверяется самостоятельная работа студентов?*

а) семинар-диспут;

б) вопросно-ответная форма;

в) реферативная форма;

г) коллоквиум;

д) игровой метод.

47. *Какой из критериев оценивания качества семинарского занятия включает в себя попытки соединить теоретический материал с его практическим использованием в будущей профессиональной деятельности?*

а) стиль проведения семинара;

б) целенаправленность;

в) организация семинара;

г) планирование;

д) отношение преподавателя к студентам.

48. *Какая из характеристик не имеет отношения к самостоятельной работе студента?*

а) учебная деятельность студента, которая планируется;

б) выполняется по заданиям;

в) при методическом руководстве преподавателя;

г) без контроля преподавателя;

д) без прямого участия преподавателя.

49. *Как называются кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации?*

а) иллюстративные учебные ситуации;

- б) прикладные упражнения;
- в) учебные ситуации-кейсы с формированием проблемы;
- г) учебные ситуации-кейсы без формирования проблемы.

50. Как называется кейс, задачей которого является развитие умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами?

- а) исследовательский;
- б) стратегический;
- в) вводный кейс;
- г) информационный;
- д) тренинговый.

51. Как называется игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства?

- а) имитационный тренинг;
- б) разыгрывание ролей (инсценировка);
- в) стажировка с выполнением должностной роли;
- г) игровое проектирование.

52. При каком подходе к ведению дискуссии, спора одна из сторон постепенно убеждает собеседника в правильности своей позиции?

- а) логическом;
- б) эвристическом;
- в) авторитарном;
- г) критикующем;
- д) демагогичном.

53. Какой из перечисленных видов тренинга направлен на развитие коммуникативных способностей, межличностных отношений, умение устанавливать и развивать разные виды отношений между людьми?

- а) социально-психологический;
- б) тренинг личностного роста;
- в) психокоррекционный;
- г) психотерапевтический;
- д) тематический, или социально-просветительский.

54. Какая из отмеченных характеристик не имеет отношения к научному стилю?

- а) образность и яркость языка, эмоциональность выражений;
- б) точность и однозначность формулировок;
- в) наличие большого количества специальных терминов;
- г) строгая логика изложения;
- д) четкость выражения мысли.

55. Какой из отмеченных критериев научности означает упорядоченность по системным принципам, упорядоченность в форме теории и развернутого теоретического понятия?

- а) рациональность;
- б) системность знания;
- в) объективность;
- г) проверяемость;
- д) эссенциалистская направленность.

56. Какой из перечисленных компонентов науки включается в ее формальную сторону?

- а) условия и критерии научности;
- б) структура знания;
- в) понятийный каркас науки;
- г) описание и анализ методов построения научных теорий и условий их логической истинности;
- д) законы порождения, функционирования и изменения теорий.

57. Какая из целей не ставится во время апробации диссертации?

- а) установление истинности;
- б) компетентная оценка;
- в) решение вопроса о присуждении ученой степени;
- г) критический анализ результатов исследования;
- д) конструктивная критика оснований и методики исследования.

58. Чем определяются цель и задачи исследования?

- а) предметом исследования;
- б) методологической основой;
- в) актуальностью проблемы;
- г) объектом исследования;
- д) методами научного поиска.

59. Какая из характеристик диссертационного исследования касается только магистерской диссертации?

- а) диссертант упорядочивает по собственному усмотрению накопленные научные факты;
- б) доказывает научную ценность или практическую значимость тех или иных положений;
- в) не ученая, а академическая степень, отражающая, прежде всего, образовательный уровень выпускника высшей школы;
- г) особый вид научного произведения, для которого характерна высокая степень абстрагирования и активное применение средств логического мышления;
- д) не просто описываются научные факты, а проводится их всесторонний анализ.

60. Какая из формулировок недопустима при описании новизны исследования, поскольку указывает на средство, а не на результат?

- а) обоснованы...;
- б) установлены...;
- в) проанализированы...;
- г) раскрыты...;
- д) разработаны...

«Ключ» к тестам

1-в	7-а	13-в	19-д	25-а	31-а	37-б	43-б	49-а	55-б
2-в	8-б	14-б	20-б	26-а	32-г	38-в	44-в	50-б	56-г
3-г	9-д	15-в	21-б	27-б	33-б	39-в	45-в	51-б	57-в
4-б	10-г	16-б	22-д	28-в	34-б	40-г	46-г	52-б	58-в
5-д	11-г	17-б	23-г	29-б	35-г	41-д	47-б	53-а	59-в
6-б	12-в	18-б	24-в	30-б	36-д	42-б	48-г	54-а	60-в

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Модуль 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	4
Тема 1. Высшее образование как сложный социальный феномен	4
1.1. Цели и содержание образования, его основные социальные характеристики	4
1.2. Высшее образование: основные модели и стратегические задачи реформирования	8
1.3. Принципы государственной политики в сфере высшего образования	16
1.4. Основные принципы педагогического менеджмента	22
1.5. Основные задачи, принципы и этапы формирования европейского пространства высшего образования	28
Семинар № 1. Понятие высшего образования. Теоретические основы учебно-воспитательного процесса в высшей школе	36
Тема 2. Социально-исторические характеристики развития системы высшего образования	39
2.1. Философские концепции образования	39
2.2. Социологические подходы к исследованию высшей школы	47
2.3. Развитие высшего образования: педагогический дискурс	55
2.4. Особенности социально-образовательных отношений в контексте постмодернизационных трансформаций	61
Семинар № 2. Эволюция подходов к изучению высшей школы: философский, социологический и педагогический дискурсы	68
Тема 3. Педагогика высшей школы: цель, объект, предмет	71
3.1. Предмет и функции педагогической науки	71
3.2. Педагогика – наука и искусство, теоретическая и прикладная наука	74
3.3. Место педагогики и психологии высшей школы в системе наук об образовании	76
3.4. Основные принципы педагогического исследования	80
3.5. Основные категории педагогики высшей школы	83
Семинар № 3. Предмет, задачи, основные категории педагогики высшей школы	90
Тема 4. Качество высшего образования. Культурные цели, моральные ценности и стандарты образования	92
4.1. Образовательные уровни высшего образования	92
4.2. Стандарты высшего образования. Лицензирование и аккредитация в сфере высшего образования	95
4.3. Компетентность как ценность высшего образования	98
4.4. Последипломное образование	106

Семинар № 4. Современная высшая школа: цели, ценности, стандарты	109
Тема 5. Педагогические инновации как фактор повышения качества образования	111
5.1. Качество образовательной деятельности	111
5.2. Сущность и критерии педагогических инноваций	115
5.3. Организующий характер педагогической деятельности в высшей школе	123
5.4. Принципы личностно ориентированной педагогики	126
5.5. Исследовательское обучение	127
5.6. Контекстный подход к обучению в высшей школе	131
5.7. Особенности медиаобразования. Дистанционное обучение	132
Семинар № 5. Педагогические инновации как фактор повышения качества образования	135
<i>Модульный контроль 1. Педагогика высшей школы</i>	137
<i>Рекомендованная литература к модулю 1</i>	141
Модуль 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	144
Тема 6. Психологические особенности педагогического взаимодействия	144
6.1. Исторически сложившиеся теории обучения, их методологический потенциал	144
6.2. Основные психологические парадигмы образования и их значение в выработке стратегий реформирования высшей школы	147
6.3. Психологическая структура деятельности педагога	150
6.4. Пути повышения познавательной активности студентов	152
Семинар № 6. Психологические особенности педагогического взаимодействия	157
Тема 7. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы	159
7.1. Профессиональные способности педагога	159
7.2. Профессиональная устойчивость преподавателя	163
7.3. Основные компоненты педагогического мастерства	165
7.4. Педагогическая техника преподавателя высшей школы	168
7.5. Творческие аспекты деятельности преподавателя	174
Семинар № 7. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы	176
Тема 8. Морально-психологическая атмосфера в педагогическом коллективе	178
8.1. Характеристика взаимодействия преподавателя и студента	178
8.2. Структура авторитета преподавателя	182
8.3. Воспитание как процесс обогащения субъективно-личностного мира студента	185

8.4. Современные концепции, подходы и принципы воспитания	189
8.5. Стратегия воспитательного процесса в высшем учебном заведении: задачи, направления, методы	193
Семинар № 8. Морально-психологическая атмосфера в педагогическом коллективе	196
<i>Модульный контроль 2. Психологические особенности деятельности в высшей школе</i>	200
<i>Рекомендованная литература к модулю 2</i>	201
Модуль 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	203
Тема 9. Психолого-педагогические требования к проведению лекции	203
9.1. Лекция как главное звено дидактического цикла в вузе. Виды академических лекций	203
9.2. Этапы подготовки к лекции	207
9.3. Дидактические и методические требования к лекции	209
Семинар № 9. Психолого-педагогические требования к проведению лекции	215
Тема 10. Семинарское занятие в высшей школе. Организация самостоятельной работы студентов	218
10.1. Семинар: разновидности и функции	218
10.2. Алгоритм методики проведения семинара	220
10.3. Самостоятельная работа в высшей школе: формы и методы организации и контроля	223
10.4. Педагогический контроль в высших учебных заведениях и основные формы его осуществления	227
Семинар № 10. Технология и техника организации и проведения семинаров, консультаций, коллоквиумов и т. п.	230
Тема 11. Инновационные методы обучения и воспитания в высшей школе	232
11.1. Понятие метода обучения. Классификация методов	232
11.2. Проблемные методы обучения. Кейс-стади	235
11.3. Игровые методы	241
11.4. Дискуссионные методы	243
11.5. Сензитивный тренинг	247
11.6. Тестирование	249
Семинар № 11. Методы обучения и воспитания в высшей школе	251
<i>Модульный контроль 3. Методика преподавания в высшей школе</i>	253
<i>Рекомендованная литература к модулю 3</i>	255
Модуль 4. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	257
Тема 12. Методологические основы организации научной деятельности	257

12.1. Функциональное назначение науки	257
12.2. Понятие методологии. Принципы научного исследования	261
12.3. Классификация методов познавательной деятельности.....	266
12.4. Основные формы научного познания	273
12.5. Научная аргументация как логико-коммуникативный процесс	278
Семинар № 12. Методологические основы организации научной деятельности	281
Тема 13. Диссертация как научное исследование	283
13.1. Специфичность диссертационного исследования	283
13.2. Подготовка к защите диссертации: этапы и основные процедуры	288
13.3. Основные требования к автореферату диссертации	291
Семинар № 13. Диссертация как научное исследование	294
<i>Модульный контроль 4. Методология и организация научно- исследовательской деятельности</i>	296
<i>Рекомендованная литература к модулю 4</i>	298
Заключение	300
Тесты для контроля знаний по курсу «Педагогика и психология высшей школы»	302

Навчальне видання

ПОДОЛЬСЬКА Єлізавета Ананіївна

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Навчальний посібник

(російською мовою)

Редактор *О. В. Литовська*
Комп'ютерний набір *Є. А. Подольська*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 16.12.2010. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 18,37. Обл.-вид. арк. 18,43.
Тираж 300 пр. Зам. №

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.