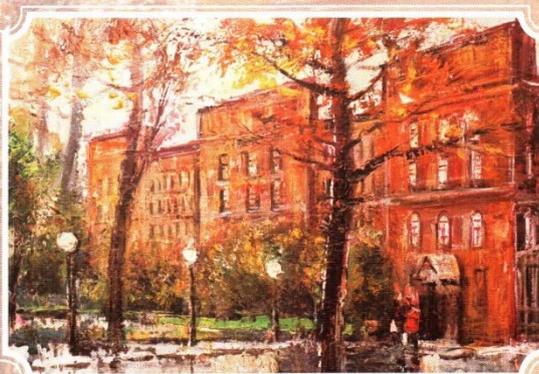


**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Педагогика высшей школы: дополнительные главы по курсу

Учебное пособие для магистрантов и аспирантов

**Воронеж
Издательский дом ВГУ
2018**

Утверждено научно-методическим советом факультета философии и психологии от 21 ноября 2018 г., протокол №1400-09

Рецензент доктор педагогических наук, профессор Воронежского государственного технического университета Комарова Э.П.

Учебное пособие для магистрантов и аспирантов вузов по дисциплине «Педагогика высшей школы» подготовлено на кафедре педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета.

Рекомендуется для магистрантов, аспирантов и молодых преподавателей высших учебных заведений.

От авторов

Высшее образование в современных условиях переживает этап глобальных перемен. На государственном уровне происходит переход от знаниевой парадигмы в образовательном процессе, существовавшей на протяжении нескольких столетий, к компетентностной. Вузы призваны подготовить компетентных специалистов, обладающих общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Первостепенной задачей системы высшего образования становится обеспечение высокого качества обучения, воспитания и развития студентов в образовательном процессе вуза, как необходимого условия продуктивной жизнедеятельности будущего специалиста в системе рыночной экономики и конкуренции на рынке труда.

Все это предъявляет новые требования к преподавателям высшей школы, которые должны владеть не только предметными знаниями, но и быть профессионалами в области организации учебного процесса, обладать высоким уровнем педагогической культуры. Это, прежде всего, предполагает знания психологии и педагогики высшей школы, владение как традиционными, так современными методами обучения и воспитания студентов.

В последнее время издано большое количество учебников и учебно-методических пособий по педагогике высшей школы. В представленном пособии, которое названо «Педагогика высшей школы: дополнительные главы по курсу», анализируются проблемы, которые, на взгляд авторов, не получили достаточного освещения в других изданиях.

В пособие четыре раздела. Первый посвящен общим вопросам организации образовательного процесса в современном вузе. Второй - проблемам обучения. В третьем разделе анализируются теоретико-прикладные аспекты личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы. Четвертый раздел посвящен студентам как субъектам образовательного процесса в вузе.

Раздел I. Общие вопросы организации образовательного процесса в современном вузе

1.1. Современные концепции обучения и воспитания в вузе (Т.А. Дронова)

Миссия университета как отправная точка образовательных концепций

1. Университеты играют важную роль в развитии экономики, государства, гражданского общества, предоставляя знания, навыки, идеи и фундаментальные исследования, необходимые любой стране для обеспечения экономического, социального, политического развития и роста. Практически все вузы видят свою миссию и роль в том, чтобы быть центрами образования, науки и культуры. Сущность моделей университетов состоит не в отрицании какой-либо из функций университета, а в преимущественном развитии одного из направлений деятельности, которое становится для данного университета базовым.

Понятие «миссия университета» может рассматриваться и в широком, и в узком смысле. В широком – миссия понимается в качестве *смыслообразующего ядра университетской идеи*, определяющего предназначение университета в современном обществе. В более узком, корпоративном смысле, миссия обуславливается *идеей стратегического управления*, т.е. она оказывается связанной с самоопределением данного высшего учебного заведения среди других, с его спецификой.

Российские классические университеты, представляя собой часть мирового научного сообщества, видят свою миссию в сохранении, развитии и распространении отечественной и мировой культуры. Следует отметить, что такое видение предназначения университета как *культурно-образовательной миссии* было свойственно университетам на всех этапах его развития.

Современные университеты стремятся сохранить за собой и свою значимую роль в подготовке интеллектуальной элиты общества, указывая на необходимость развивать у студентов способности к исследовательской деятельности, что согласуется с Великой Хартией университетов, которая предполагает единство учебного процесса в университетах и исследовательской деятельности. Кроме того, в Хартии указывается, что «университет должен обеспечить будущим поколениям такое образование и такую подготовку, которые позволят им внести свой вклад в соблюдение великого равновесия окружающей среды и самой жизни», поднимая тем самым систему университетского образования на новый уровень решения задач нравственного воспитания и обосновывая *миссию формирования личности*.

Поскольку современные университеты определяют свою историческую роль, кроме всего сказанного, в том, чтобы быть представителями российского образования, науки и культуры, они становятся центрами развития регионов и

активно работают над созданием системы переноса знаний из сферы науки в сферу экономики, промышленности, социальную сферу. Эту направленность можно обозначить как *миссию содействия социально-экономическому развитию региона* [7].

В миссии Воронежского государственного университета как классического высшего учебного заведения находят отражение все названные выше миссии. ВГУ видит себя:

- современным конкурентоспособным вузом Европейского Центра России, обеспечивающим получение высшего образования, послевузовского и дополнительного профессионального образования, соответствующего мировым стандартам качества образования;
- среди общероссийских лидеров по фундаментальным и прикладным исследованиям в области естественно-научных и гуманитарных наук, сохраняющим и развивающим лучшие традиции российской высшей школы;
- системообразующим центром образования, науки и культуры региона.

Воронежский государственный университет будет всемерно содействовать процветанию России, социально-экономическому и культурному развитию Центрально-Чернозёмного региона и Воронежской области, укреплению инновационных отраслей отечественной экономики, реализации требований и задач, формируемых «экономикой знаний» [4].

Некоторые современные авторы [1] говорят о том, что традиционных функций, присущих университету, – обучения и исследования – уже недостаточно для того, чтобы оставаться одним из главных социальных институтов современного общества. Ими подчёркивается, что деятельность университета должна носить «социальную направленность», «социальную активность», «обращенность к обществу», «гражданскую активность». В связи с этим провозглашается концепция «социальной миссии» университета, или как ее принято называть «*третьей миссии*», которая влечет за собой изменения в понимании сути деятельности университетов. И хотя сам термин далеко не новый, до сих пор нет единого определения для понятия «третья миссия» университета (само понятие «третья миссия» университетов активно обсуждается с 1990 года и является предметом многих официальных документов).

Действия в рамках третьей миссии связаны с генерированием, использованием, практическим применением, получением выгоды от знаний и других ресурсов университетов (помещений, техники) за пределами академической среды. «Третья миссия» становится ключевой в становлении университета как предпринимательской структуры, ориентируясь на потребности местного сообщества и участие в социальной (общественной) жизни

Специалистами проектной сети ЕЗМ была предложена система параметров, которые отражают специфику «третьей миссии»: «непрерывное образование», «трансфер технологий и инновации», «социальная вовлеченность». Первый параметр – «непрерывное образование» – включает в

себя все программы получения высшего образования и повышения квалификации. Второй параметр – «трансфер технологий и инновации» – предполагает деятельность по обмену знаниями, включая научные исследования. Третий параметр – «социальная вовлеченность» в общественную жизнь – предполагает сотрудничество между университетами и обществом (на местном, региональном, национальном и глобальном уровнях) с целью взаимовыгодного некоммерческого обмена знаниями и материальными ресурсами. Первые два параметра основаны на общем представлении о «предпринимательском университете», взаимодействующем с обществом на экономической основе. Третий параметр больше связан с ролью университета как поставщика социальных услуг для общества.

В частности, государственные ВУЗы как некоммерческие организации должны иметь обязательства, связанные с участием в обеспечении общественного благополучия, что не всегда приводит к финансовой выгоде для университета, а порой и вовсе является убыточным. Однако университет, будучи одним из столпов общества, имеет социальные обязательства и, следовательно, должен развивать виды деятельности, позволяющие ему выполнять эту особую роль (может осуществлять исследовательскую работу и консультирование на договорной основе, защиту прав на интеллектуальную собственность, лицензирование, создание стартапов, компаний на базе университетов с целью коммерческой реализации научно-технических достижений, бизнес-инкубаторов при университете, а также научных, исследовательских и технологических парков).

В России концепция «социального партнерства», которая должна строиться на взаимодействии многих партнеров: университетов, органов власти, органов местного самоуправления, разнообразными общественными объединениями и некоммерческими организациями, и самим населением, находится на стадии становления.

Концепция инновационного образования.

Анализ формирования современных моделей высшего университетского образования показал, что одной из наиболее перспективных идей их становления и развития стала идея предпринимательства. В начале 90х гг. XX в. термины «предпринимательский» и «инновационный» считались синонимами, хотя *концепция инновационного университета* охватывает больше, чем перспектива увеличения прибылей. Недостаточное государственное финансирование и постоянное изменение требований внешней среды поставили университеты в условия необходимости принять предпринимательскую концепцию для сохранения своей академической сущности, автономности и независимости, заставив решать сложную задачу интеграции академических ценностей и предпринимательской культуры. Стратегической целью создания инновационного университета является подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов и

введение в хозяйственный оборот результатов НИР, способных обеспечить позитивные изменения в экономике России.

В целом, инновация – это конечный результат интеллектуальной деятельности, представленный в виде какого-либо нового объекта (системы, технологии, товара или услуги) или в виде некоторого объекта, существенно отличающегося от созданного ранее. Инновация характеризуется более высоким научным уровнем, новыми потребительскими качествами продукта. Целью такого рода деятельности является снятие последствий деструктивных процессов или получение новых продуктов или услуг (возможно, имеющих новые свойства) с высоким рыночным потенциалом.

Можно обозначить цели инновационного образования, которые отражены в таких задачах, как обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента, создание условий для овладения им навыками научных исследований и выработки соответствующего стиля мышления, овладение методологией нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах. Если достижение первой цели осуществимо в процессе изучения блока гуманитарных, общенаучных и естественных дисциплин, на основе применения таких учебных технологий, которые содействуют развитию навыков самостоятельного мышления, овладению методологией творческого решения задач, то вторая цель (постижение сути методологии научных исследований) достигается в процессе изучения фундаментальных общепрофессиональных теоретических дисциплин.

Что же касается развития инновационного мышления, эта цель реализуется в ходе изучения специальных профессиональных дисциплин, но ключевым моментом образовательной деятельности является человеческий фактор. Производственное поведение персонала, направленное на достижение стоящих перед вузом стратегических задач, может быть обеспечено только творческой деятельностью всех его сотрудников.

Академический инновационный университет активно создает нововведения и использует инновации в своей деятельности. Он ориентирован на развитие инновационного образования с применением проблемно-ориентированных технологий обучения, осуществление опережающей подготовки элитных специалистов на основе интеграции академического образования и научных исследований в наиболее перспективных областях знаний, стимулирование развития фундаментальных исследований и инновационной деятельности, формирование инновационной корпоративной культуры и внутренней конкурентной среды.

В качестве основных базовых принципов трансформации университетов в структуры инновационного типа и их особенностей следует отметить следующие:

- развитие инновационного образования с использованием междисциплинарных, проблемно- и проектно-ориентированных технологий;

- создание системы элитной подготовки специалистов на базе научных школ, которая должна включать конкурсный отбор способных студентов, усиление роли фундаментального образования, максимальную интеграцию университета и производственных организаций в учебный процесс, а также определенную мотивацию всех участников этого процесса (студентов, преподавателей, научных организаций и работодателей);
- интеграция научной образовательной и инновационной деятельности в университете, которая предполагает организационное оформление взаимодействия университета и институтов Российской академии наук, а также объединение их научно-технической базы и финансовых ресурсов с целью выполнения совместных проектов и создания учебно-научных центров по приоритетным направлениям развития науки и техники;
- развитие взаимодействия университета с внешней средой, которая включает попечителей университета, Ассоциацию его выпускников, институты Российской академии наук, а также малые и крупные предприятия и транснациональные компании, фонды и общественные организации;
- формирование корпоративной культуры университета, которая понимается как совокупность коллективных базовых представлений, необходимых и достаточных для адаптации к изменениям внешней среды и создания конкурентной внутренней среды университета;
- совершенствование системы управления университетом, для чего необходимо четко сформулировать миссию университета, принятую руководителями и сотрудниками университета, которые готовы и способны ее реализовать [7].

Концепция непрерывного образования.

«Образование длиною в жизнь – единственное средство адаптации человека к изменяющейся среде и единственный способ сохранения идентичности человека» (Джарвис П.)

Система непрерывного образования в России является в настоящее время одним из приоритетов государственной политики развития. В программных документах – «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – подчеркивается необходимость перехода на компетентностную парадигму образования.

В современной педагогической науке непрерывное образование рассматривают, во-первых, как систему взглядов на образовательную практику, провозглашающую учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни в любом возрасте. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Во-вторых, как целостный процесс, состоящий из последовательно

возвышающихся ступеней специально организованного обучения, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса. При этом системообразующим фактором непрерывного образования выступает целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов образования.

Достижение этих целей напрямую связано с индивидуализацией образовательного процесса. В качестве перспективных моделей индивидуализации предлагаются положительно зарекомендовавшие себя в мировом и отечественном опыте модели: (1) организация обучения учащихся III ступени на основе индивидуальных учебных планов и образовательных программ; (2) индивидуальные образовательные маршруты в образовательных сетях; (3) накопительная кредитно-рейтинговая система, основанная на технологии модульного обучения; дистанционное обучение на основе компьютерных технологий.

Индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) можно рассматривать как: (а) один из способов осуществления индивидуализации в условиях новой парадигмы, которая относится в первую очередь к деятельности обучающегося, как субъекта собственного образования. В основе этого понятия – собственная роль и ответственность обучающегося в осуществлении познавательной деятельности, которая выявляет его личностный потенциал; (б) индивидуальный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося; (в) целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, в котором обучающийся выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке преподавателя; (г) непрерывную условную линию, перемещение по которой личность осуществляет в образовательном пространстве в соответствии с уровнями подготовки (образовательными цензами) и с учетом преемственности ранее приобретенных знаний.

При этом система непрерывного образования должна обеспечивать три главных условия: *во-первых*, преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования; *во-вторых*, возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т. д. с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда; *в-третьих*, отсутствие тупиковых образовательных программ, образовательных учреждений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

«Концепция формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь» должна строиться на основе следующих принципов:

(а) *базового образования* – образовательная стартовая основа для успешного продолжения движения личности в образовательном пространстве;

(б) *многоуровневости* – наличие многих уровней и ступеней образования позволяет личности удовлетворить свои запросы и реализовать возможности;

(в) *диверсификации* – предполагает расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не свойственных ей ранее форм и функций;

(г) *экономической компетентности* – как обязательного компонента обучения, так как каждый человек сегодня непроизвольно включается в экономические отношения, являясь либо активным участником (который открывает свое дело и зарабатывает предпринимательской деятельностью), либо пассивным (просто являясь потребителем товаров и услуг, предлагаемых на рынке);

(д) *дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования*, что обеспечивает личности необходимые условия для совершенствования профессионального мастерства в образовательном пространстве;

(е) *маневренности и преемственности* образовательных программ – позволяет личности профессионально переориентироваться на том или ином этапе жизненного пути;

(ж) *интеграции образовательных структур* – соответствует процессам реструктуризации образовательных систем и позволяет создавать многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые образовательные учреждения на основе социального партнерства и др.

Выбор индивидуальной образовательной траектории реализуется на предметном поле, которое включает многообразие углубленного и обогащенного содержания образования, видов и форм предметного материала, рациональных приемов учебной деятельности, форм контроля учебных результатов, форм самостоятельной работы, а также уровней и путей получения образования.

Механизм составления индивидуальной образовательной траектории обучающихся предполагает следующие этапы:

(1) этап целеполагания – предполагает грамотную постановку целей и диагностику базовых личностных качеств (ценностные, мотивационные, нормативные, позиционные, организационно-информационные, контрольно-оценочные), необходимых для «запуска» образовательной траектории и характеризующих двух субъектов образовательной деятельности – преподавателя и обучающегося;

(2) технологичный этап – предусматривает создание индивидуальной образовательной программы, как средства реализации образовательной траектории в соответствии с разработанной методикой.

При разработке ИОТ важное место отводится педагогическому сопровождению, суть которого заключается не только в научении обучающегося самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные

ситуации, но и в готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт обучающегося и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии.

Направлениями педагогического сопровождения разработки и реализации ИОТ являются: (а) *аналитически-проектирующее*, включающее анализ индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, динамику их развития; (б) *консультирующее*, в рамках которого проводятся индивидуальные и микрогрупповые консультации обучающихся; (в) *координирующее* работу педагогов образовательного учреждения и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников и призванное содействовать построению конструктивных позитивных взаимоотношений всех субъектов открытого образовательного пространства, социальной поддержке обучающихся; (г) *организационное*, затрагивающее вопросы организации образовательного процесса.

С целью расширения возможностей педагогического сопровождения ИОТ обучающихся целесообразно использовать ресурсы других образовательных организаций, например, систему сетевого взаимодействия.

Основные достоинства выстраивания индивидуальной образовательной траектории личности в условиях непрерывного образования заключаются:

(а) для личности – в возможности осуществлять индивидуальный выбор содержания, уровня, пути получения и результативного завершения образования на каждом уровне, удовлетворяющего интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям личности;

(б) для общества – в возможности получить специалиста с затребованными квалификационными параметрами в различные сроки обучения, что защищает права потребителей, оплачивающих стоимость подготовки работников, которые им необходимы;

(в) для преподавателей – в возможности наиболее полной реализации своего научно-педагогического потенциала, так как эта система дает большую самостоятельность в определении содержания, технологий обучения и защищает право преподавателей работать с учениками, подготовленными к обучению на данном уровне и заинтересованными в получении выбранных образовательных услуг.

Таким образом, с использованием индивидуальных образовательных траекторий система образования становится гибкой, вариативной, чутко реагирующей на изменение запросов общества и отвечающей образовательным потребностям каждой личности [3].

ФГОС ВПО третьего поколения разработаны на основе компетентного подхода и учёта принципа индивидуализации. Из них следует, что основная образовательная программа вуза должна включать в себя дисциплины по выбору студента в объёме не менее одной трети вариативной части каждого цикла. Университет обязан предоставить

студентам реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения.

Для российской высшей школы это новое явление. Опыт университетов Великобритании в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов намного больше, чем в вузах России [8].

Концепция смешанного образования MOOC.

Эволюционные процессы в области разработки и использования электронных материалов для высшего образования за последние два десятилетия привели к формированию концепции публикации учебных материалов для удаленного доступа в виде *массовых открытых онлайн курсов (Massive Open Online Course, MOOC)*.

Термин MOOC был использован в 2010 г. Дэйвом Кормье (университет Острова Принца Эдварда, Канада). В том же году MOOC оказался в центре всеобщего внимания, когда Себастьян Тран, профессор Стэнфорда, предложил бесплатный курс по искусственному интеллекту, привлечший 160 000 студентов из 190 стран.

Наборы MOOC являются богатейшими коллекциями лекций, учебных и контрольных заданий, превосходных компьютерных демонстраций природных явлений и лабораторных опытов, созданных выдающимися учеными ведущих университетов мира. В рамках MOOC появляется возможность установления виртуальных контактов с разработчиками курсов и людьми, которые изучают эти материалы. Помимо своей главной функции – предоставления доступа к учебным материалам, MOOC выполняет и функцию своеобразной рекламы учебного заведения. Будущие студенты могут составить впечатление об уровне и широте преподавания в университете. Университет действительно открывает себя миру, давая возможность каждому человеку приобрести новые знания.

В России многие университеты предоставляют электронные учебные материалы для дистанционного обучения. Примером российского университета, организующего весь учебный процесс только в дистанционной форме, является Современная гуманитарная академия. Большое количество электронных материалов предлагает интернет-университет информационных технологий – Национальный открытый университет ИНТУИТ.

В формировании MOOC-сообществ участвуют различные образовательные учреждения мира, в том числе крупнейшие университеты. Из российских университетов пока только три (ВШЭ, МФТИ – московский физико-технический институт, СПбГУ) приобщились к этой деятельности. Всего задействованы учебные организации из 33 стран.

MOOC содержит открытые учебные материалы для работы в режиме онлайн. Безусловно, эту информацию можно использовать и для аудиторных занятий. Лекционная составляющая чаще всего представлена в формате видео, реже аудио или текстовом. В большей части курсов в качестве рабочего языка используется английский, в некоторых курсах поддерживается

многоязычность или субтитры. Для текущей работы учащихся применяются разнообразные интерактивные средства обучения: групповые онлайн обсуждения, совместная работа на основе Wiki, ведение блогов, онлайн лаборатории, тестовое оценивание уровня освоения материала.

Категории курсов, представленных в различных наборах MOOC, охватывают очень большое количество направлений обучения: гуманитарные, физико-математические, естественнонаучные, социальные, медицинские, художественные.

Продолжительность курсов может быть самой разной, от недели до года. Для каждого курса указывается планируемая недельная нагрузка от 1 часа в неделю до 20 часов в неделю. Организационные платформы представляют собой отдельные организации или сообщества образовательных учреждений, разрабатывающие и публикующие материалы, относящиеся к MOOC. В настоящее время известно о 36 таких сообществах.

MOOC как основа новой формы обучения требует разностороннего анализа. Например, создатели MOOC отмечают, что из всех записавшихся на курсы более половины действительно обучаются, но далеко не все полностью проходят весь курс. Количество слушателей, которым можно дать сертификаты об окончании курса, составляет 5–10% от количества записавшихся на курс. В чем причина такой ситуации? Понятно, что некоторые люди записываются на курс из любопытства, из желания посмотреть содержание лекций и оценить формы преподнесения учебного материала. Эта часть аудитории заранее не планирует завершение курса. Логично предположить, что слушатели, действительно заинтересованные в получении новых знаний, сталкиваются с непреодолимыми проблемами во время учебы.

Одна из таких проблем, которая наблюдается и в традиционно организованном обучении, связана со сложностью или даже невозможностью самостоятельного овладения основами теории или самостоятельного применения положений теории для решения практических задач. Это ситуации, в которых требуется помощь преподавателя. Концепция смешанного обучения и образования предлагает решать данную проблему, органично сочетая в ходе обучения электронные и человеческие ресурсы. Но когда речь идет о тысячах учащихся, никакого человеческого ресурса не хватит. Идея автоматизации учебного процесса в этих условиях представляется разумной. Следует отметить, что автоматизированные системы обучения существовали и ранее. Российское образование имеет богатый теоретический и практический опыт в этом направлении. Достаточно вспомнить системы АОС-ВУЗ, популярные в 70–80-е гг. прошлого века. В этой связи отечественные исследования MOOC, по сути современных АОС-ВУЗ, представляются очень перспективными.

В MOOC слаба система оценки самостоятельной работы студента. Авторы большинства MOOC предлагают студентам тесты, оценивающие автоматически только конечный результат, и проекты (от эссе до анализа

стратегии фирмы), оцениваемые другими студентами. Именно использование взаимоконтроля позволяет в настоящее время разрешить проблему проверки развернутых ответов очень большого количества обучающихся.

Массовые открытые онлайн курсы, дающие возможность широкому кругу людей обучаться разнообразным предметам бесплатно и дистанционно, представляют собой мощную мировую тенденцию современного высшего образования. Они ориентированы на активное использование всех сервисов сетевого и мобильного взаимодействия, т.е. широчайшее использование технических и программных возможностей современных информационных технологий. В то же время они являются вызовом традиционному образованию, мотивируя его к инновационному развитию, одним из направлений которого является исследование и реализация смешанных диагностических тестов [6].

Концепция опережающего образования

Одной из важных и конструктивных идей в стратегии повышения интеллектуального потенциала любой нации является идея опережающего образования. Суть этой идеи заключается не только в том, чтобы обеспечить приоритетное развитие системы образования на фоне других социально-экономических факторов, но, главным образом, в том, чтобы своевременно подготовить людей к историческим вызовам.

В рамках новой образовательной парадигмы учащегося необходимо обучать не сумме знаний, а способам мышления, развивать творческие способности, умения самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях.

Идея опережающего образования была выдвинута в России в 1995-1996 гг. Как научно обоснованная концепция она впервые была рассмотрена на II-м Международном конгрессе ЮНЕСКО "Образование и информатика" (Москва, 1996 г.). Суть этой концепции состоит в том, чтобы перестроить содержание и методологию учебного процесса во всех звеньях системы образования таким образом, чтобы она была способной готовить людей к новым условиям их существования в глобальном информационном обществе.

При этом предполагается, что человек получит такие знания и умения, которые позволят ему адаптироваться в новой социальной и информационной среде, а также воздействовать на нее в интересах сохранения и дальнейшего гармоничного развития человеческого общества и природы.

Эта концепция была поддержана многими участниками Конгресса ЮНЕСКО и нашла отражение в его итоговых документах и рекомендациях. Она должна была стать практической реализацией стратегической образовательной концепции ЮНЕСКО «Образование через всю жизнь». Однако в полной мере она в настоящее время еще практически не реализована. Современная система образования ориентирована, главным образом, на

текущие потребности рыночной экономики и поэтому не уделяет должного внимания проблемам будущего развития цивилизации, хотя нарастание этих проблем становится в последние годы все более очевидным.

Концепция опережающего образования предполагает изменений структуры знаний, что должно быть продиктовано изменением общественного уклада.

	Традиционная система	Система опережающего образования
базовые знания	70-75%	40-45%
прагматические знания	15-20%	10-15%
новые знания, основанные на передовых достижениях науки	5-7%	15-20%
знания, направленные на развитие личности	1-3%	20-25%

Основным направлением формирования системы опережающего образования в России является развитие прямых связей между университетами и институтами академической науки.

С этой целью в российских университетах создаются специализированные научно-образовательные центры (НОЦ), которые должны стать проводниками для внедрения новых знаний в систему образования. В формировании и обеспечении деятельности НОЦ активное участие принимают академические институты, специалисты которых привлекаются для разработки программ новых учебных курсов, повышения квалификации преподавателей университетов и выполнения исследовательских проектов.

В качестве примера здесь можно привести НОЦ «Информатика, информационные технологии и управление», созданный в 2009 г. в составе Сибирского федерального университета. В его формировании приняли участие три института Российской академии наук: Институт проблем информатики, Институт проблем управления и Институт вычислительной математики. Одним из первых научно-образовательных проектов этого НОЦ стала разработка цикла академических лекций ведущих ученых России по актуальным проблемам развития науки, образования, техники и технологий.

Опыт показал, что создание НОЦ может стать в России весьма эффективной формой интеграции академической науки и образования. Однако для этого необходима государственная поддержка деятельности НОЦ, которая в настоящее время практически отсутствует. Эти Центры создаются университетами в инициативном порядке, а их деятельность финансируется за счет собственных средств этих университетов. Это и является сегодня одним из препятствий на пути развития системы опережающего образования в России.

Второе препятствие – это Государственные образовательные стандарты. Их содержание отражает традиционные подходы к системе образования и не соответствует основным целям концепции опережающего образования. Предложения Российской академии наук о модернизации этих стандартов, по крайней мере, в части их адекватности новым требованиям информационного общества, пока еще не нашли необходимой поддержки со стороны Министерства науки и образования России [5].

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. в стране как минимум опирается на концепцию непрерывного образования: «Необходимо добиться устойчивого процесса непрерывного образования как важнейшей составляющей образования российских граждан в течение всей жизни».

Литература.

1. Балмасова Т.А. Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования / Т.А. Балмасова // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. – 2015. – № 11 (51). С.
2. Метод «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры – режим доступа: <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714>
3. Ломакина Т.Ю. Формирование современной концепции образовательной траектории – образование через всю жизнь / Т.Ю. Ломакина // Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций. – 2013. – С. 94-99.
4. Миссия ВГУ – режим доступа: <http://www.vsu.ru/ru/university/general/mission.html>
5. Колин К.К. Российская концепция опережающего образования – режим доступа: <https://refdb.ru/look/1296962.html>
6. Костюк Ю.Л. Массовые открытые онлайн курсы – современная концепция в образовании и обучении / Ю.Л. Костюк, И.С. Левин, А.Л. Фукс, И.Л. Фукс, А.Е. Янковская // Вестник Томского государственного университета. Управление, вычислительная техника и информатика. – 2014. – №1. – С. 89-98.
7. Панькова Н.М. Миссия университета в современных концепциях высшего университетского образования / Н.М. Панькова // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. – 2008. – № 6. – С. 185-189.
8. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты / Н.Ю. Шапошникова // Вестник МГИМО университета. – 2015. – № 3 (42). – С. 128-133.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит миссия университета?
2. Основные положения концепции инновационного образования.

3. Основные положения концепции непрерывного образования.
4. Основные положения концепции смешанного образования
5. Основные положения концепции опережающего образования
6. В чем, на ваш взгляд, преимущества и недостатки массовых открытых on-line курсов?

1.2. Компетентностный подход как основа системы высшего образования в современных условиях (Комаровская Е.П.)

Компетентностный подход ориентирован на развитие способностей личности к реализации определенных компетенций,¹ нацелен на эффективные действия выпускника в условиях профессиональной деятельности.

Ключевым принципом компетентностного подхода является ориентация на результаты обучения, под которыми понимаются ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, то есть на языке компетенций. Иными словами, это описание того, что должен уметь делать студент (выпускник) по завершении всей образовательной программы или ее части.

Логику компетентностного подхода можно выразить в виде следующих шагов:

- определение результатов обучения (для каждого направления и уровня обучения);
- формирование компетентностной модели выпускника;
- разработка алгоритма реализации компетентностной модели;
- построение и реализация процесса обучения на основе компетенций.

Все разнообразие компетенций может быть сведено к двум типам: интегральные и дифференциальные.

Интегральные (ключевые, универсальные) компетенции – это результаты обучения человека в ходе всего образовательного процесса, а не какой-либо отдельной учебной дисциплины; такие компетенции представляют собой универсальные умения, необходимые для большого числа видов деятельности.

Дифференциальные (профессиональные, предметно специализированные) компетенции – это компетенции, приобретаемые в

¹ В ФГОС «компетенция» определяется, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. При этом подчеркивается, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетенции выпускника должны подкрепляться личными качествами – работоспособностью, прилежностью, увлеченностью, ответственностью и пр. Это свидетельствует о необходимости комплексного системного подхода к формированию компетенций. В результате обучения у выпускника должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно решать производственные задачи и взаимодействовать с коллегами.

результате профессионально-ориентированного обучения, выражающиеся в умении эффективно использовать приобретенные знания, умения, навыки применительно к решению профессиональных задач. Набор дифференциальных компетенций определяется видами деятельности и профессиональными задачами, специфичными для каждого направления подготовки.

Интегральные компетенции изучались в рамках международного проекта TUNING. Была предложена следующая классификация интегральных компетенций:

1. Системные компетенции:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность генерировать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- умение разрабатывать проекты и управлять ими;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

2. Инструментальные компетенции:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка к основам профессиональной деятельности;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы на компьютере;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- умение решать проблемы;
- способность принимать решения.

3. Межличностные компетенции:

- способность к критике и самокритике;
- умение работать в команде, в том числе и междисциплинарной;
- навыки межличностных отношений;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- принятие различий и мультикультурности;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям [1].

На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» были озвучены компетенции, овладение которыми является основным критерием качества образования сегодняшнего дня:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе;
- компетенции, определяющие владение устным и письменным общением;
- компетенции, связанные с возникновением информационного общества;
- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь [2].

То есть компетентность выпускника рассматривается, как новое качество результата образования и вышеназванные компетенции могут быть трансформированы в умение изучать, искать, думать, сотрудничать, творить и адаптироваться.

Обозначенные компетенции сформированы, исходя из зарубежного менталитета, отличного от российского мировоззрения, так как в основе интерпретации каждой компетенции лежит понятие «уметь»:

- изучать означает умение извлекать пользу из опыта;
- искать – уметь работать с документами;
- адаптироваться – уметь использовать новые коммуникативные технологии и находить новые решения и пр.

Так, *политические* и *социальные* компетенции связаны с умением брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты цивилизованным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов. *Коммуникативные* компетенции определяются умением представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, провести дискуссию и т.п.

В качестве ключевых для российского образования определены другие группы компетенций:

- ценностно-смысловые,
- общекультурные
- учебно-познавательные,
- информационные,
- коммуникативные,
- социально-трудовые,
- личностного самосовершенствования [3].

Однако ряд ученых считают, что компетентность есть нечто большее, чем совокупность только умений, так как она несет в себе и некоторые компоненты нового, которое не содержится в отдельных умениях [4].

Поэтому компетентностный подход в образовании включает в себя идеи общего и личностного развития, а компетенции рассматриваются в качестве сквозных, вне-, над- и метапредметных образованиях, интегрирующих как традиционные знания, так и разного рода обобщенные, интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Следовательно, введение понятия компетентностного подхода обусловлено возникновением в образовании потребности переосмысления эффекта целостности образовательного процесса. Когда говорят о компетентностном подходе, то имеют в виду целенаправленность и целезаданность образовательного процесса. Компетентностно-ориентированное обучение – целедостигающий процесс. При этом компетенции задают высший, обобщенный уровень будущих умений и навыков.

Компетенции должны быть диагностируемыми и оцениваемыми, то есть наличие и степень их сформированности у выпускника необходимо объективно зафиксировать. Благодаря этому факт и степень достижения компетенций могут быть стандартизованы, а сами компетенции могут выступать основой профессиональных и образовательных стандартов. Каждая компетенция должна быть снабжена точными описаниями контекста, в котором она проявляется, - так называемыми *дескрипторами*.

Для стандартизации и обеспечения сравнимости дескрипторных формулировок компетенций в ходе реализации Болонского процесса были разработаны так называемые Дублинские дескрипторы (система принята на встрече министров образования стран - членов Болонского процесса в Бергене (Норвегия, 2005 г.) в качестве всеобъемлющей структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования), которые относятся к описанию результатов обучения и базируются на пяти элементах [5. С. 111-113]:

- ◆ знание и понимание;
- ◆ применение знаний и понимания;
- ◆ способность к формированию суждений;
- ◆ коммуникативные навыки;
- ◆ способность к самостоятельному обучению (таблица 1).

Таблица 1 - Дублинские дескрипторы, описывающие результаты обучения на каждом уровне подготовки (бакалавриат, магистратура, докторантура)

Дескриптор	Бакалавриат	Магистратура	Докторантура
1	2	3	4
Знание и понимание	Наличие знаний и понимания в области обучения, соответствующих не только уровню учебников повышенного типа, но и включающих некоторые аспекты, сформированные знанием передовых	Наличие расширенных (углубленных) знаний и понимания, которые создают фундамент и возможность для проявления оригинальности в выдвижении и (или) применении идей, часто в исследовательском контексте	Системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью

	позиций в этой области		
Применение знаний и понимания	Применение своих знаний и понимания, таким образом, который указывает профессиональный подход к конкретному роду занятий; обладание компетенциями, проявляющимися в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать профессиональные задачи	Применение своих знаний и способностей для решения задач в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к области обучения	Способность задумать, спланировать и осуществить серьезный процесс исследований с научной достоверностью
Способность к суждениям	Умение собирать и интегрировать необходимые в своей области обучения данные для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим научным, социальным и этическим проблемам	Способность интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом осознания социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений	Способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей
Коммуникативные способности	Способность передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов	Способность четко и ясно передавать свои выводы (а также лежащие в их основе знания и рассуждения) аудитории специалистов и неспециалистов	Способность общаться с коллегами, широким научным сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей профессиональной сферой

Способности к самостоятельному обучению	Обладание навыками обучения, которые необходимы для осуществления дальнейшего обучения с большей степенью самостоятельности	Обладание навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее образование с большой степенью самостоятельности и саморегулирования	Способность содействовать в научном и профессиональном контекстах технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знаниях
--	---	--	---

В соответствии с Дублинскими дескрипторами конструируются дескрипторные формулировки компетенций для различных уровней образования. Приведем примеры различных дескрипторных формулировок *интегральных* компетенций для уровня бакалавриата:

- компетенция социального взаимодействия:
 - способность и умение адаптироваться на рабочем месте к профессиональной (организация производства, распорядок и инструкция) и социальной (групповые ценности и нормы, стиль руководства и межличностные отношения в коллективе) микросреде;
 - налаживать адекватное взаимодействие с коллегами;
- информационно-технологическая компетенция:
 - способность и умение определять и собирать необходимую информацию для выполнения своих профессиональных задач;
 - на основании поставленной цели деятельности и анализа реальной ситуации формировать последовательность решения задач, необходимых для достижения цели.

Система Дублинских дескрипторов является инвариантной, то есть не связанной с конкретной областью знаний, что облегчает сопоставление различных систем сертификации. Дублинские дескрипторы, с одной стороны, не должны рассматриваться как имеющие предписывающий (нормативно-обязательный) характер, а с другой, они представляют собой «лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов на каждом цикле (уровне)» [6. С. 5]. Поэтому, Дублинские дескрипторы могут применяться в национальных системах высшего образования и, при необходимости, с большей степенью детализации.

В Российской Федерации понятие «дескриптор» используется применительно к компетентностной модели бакалавра и магистра. В структуре стандарта были заложены дескрипторы как общие, инвариантные к области деятельности, так и специальные [7].

В связи с этим одним из важнейших компонентов компетентности становится умение обучающегося интегрировать в единое целое усвоенные им отдельные навыки, способы и приемы решения задач и выработка

комплексного междисциплинарного мышления. По мнению ряда специалистов, выработка такого мышления является самым узким местом в современном образовательном процессе высшей школы.

Принимая во внимание важность овладения выпускниками навыками трансдисциплинарного мышления, целесообразно ввести для его оценки специальный показатель (критерий) – апперцепцию (термин в буквально означает внимательное, осмысленное, осознанное, вдумчивое восприятие, но при этом подчеркивается зависимость восприятия от прошлого опыта личности, от содержания и направленности (целей и мотивов) текущей деятельности обучающегося, от личностных особенностей).

Таблица 2 - Дескрипторы результатов обучения, упорядоченные по категориям (рангам)

Категории (ранги) дескрипторов	Пояснение к категориям (рангам) дескрипторов
<i>Знание</i>	Знание – запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений
<i>Понимание</i>	Понимание – способность преобразования (трансляции) материала из одной формы выражения – в другую – его перевода с одного «языка» на другой (например, из словесной формы в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала обучающимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала
<i>Применение знания и понимания</i>	Умение применять знание и понимание, таким образом, который демонстрирует профессиональный подход обучающегося к работе или своему роду занятий. Умение использовать изученный материал в новой ситуации (применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий). Обладание компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы
<i>Способность к логически обоснованным суждениям</i>	Умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т.п.). Суждения обучающегося должны быть основаны на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим обучающимся или предлагаться ему извне, например, преподавателем

<i>Апперцепция</i>	Трансдисциплинарное мышление, способность к структурной целостности восприятия. Способность интегрировать знания и умения отдельных дисциплин таким образом, чтобы получать целое, обладающее новизной. Базой для формирования такого нового может быть научно-исследовательская работа, курсовая (междисциплинарная) работа и т.п.
<i>Коммуникативные навыки</i>	Способность обучающегося передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов
<i>Готовность к самостоятельному обучению</i>	Демонстрирование выпускником навыков обучения, необходимые ему, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности

При построении системы оценивания в условиях обучения по компетенциям следует иметь в виду, что помимо аттестации студентов эта система должна быть ориентирована на решение следующих задач:

- ◆ определение рейтинга студентов;
- ◆ мониторинг усвоения (знаний, умений, компетенций);
- ◆ поддержание активности обучающихся (обратная связь).

В ходе реализации проекта TUNING была разработана методология выявления *дифференциальных* компетенций, в которой основное положение – обязательный учет мнения трех сторон, связанных с высшим профессиональным образованием:

- работодателей и представителей рыночных структур;
- представителей академических кругов в лице профессорско-преподавательского состава;
- выпускников вузов прошлых лет.

Методология проекта TUNING по выявлению и формулированию *дифференциальных* компетенций получила развитие в методических работах российских ученых в области компетентного подхода: В. И. Байденко, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура и др. [8], которая в общих чертах включает в себя:

- ◆ моделирование рассматриваемого сектора профессиональной деятельности (вместе со смежными профессиями);
- ◆ описание видов профессиональной деятельности и типовых профессиональных задач, которые необходимо выполнять (с учетом тенденций развития профессиональной сферы);
- ◆ учет требований академического сообщества к знаниевой составляющей профессиональной подготовки;
- ◆ учет мнений выпускников в отношении тех знаний и умений, которые они хотели бы приобрести для успешной профессиональной деятельности;
- ◆ обобщение требований менеджеров, специалистов по управлению персоналом в данной профессиональной области.

Компетентностный подход – это подход, который организует учебную работу так, чтобы студенты являлись субъектами собственной деятельности, осознавали и сами могли бы вычлениить и определить проблему, поставить цель изучения того или иного вопроса, сформулировать задачи и решить их, применяя полученные знания на практике.

Реализация компетентностного подхода и студентоцентрированной направленности образовательного процесса потребует существенного расширения и обновления инструментария (методов, форм, средств) оценивания достижений студентов и выпускников, то есть в широком плане должна быть сформирована новая оценочная культура, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций. Из этого следует, что вуз должен располагать адекватной компетентностному обучению системой оценивания.

Таким образом, можно констатировать, что компетентностно-ориентированный подход обладает всеми главными признаками системности и может являться основой для разрешения многих проблем дальнейшего развития высшего образования, как отечественного, так и зарубежного в современных условиях.

Задача высшей школы, опираясь на четыре принципа образования в XXI веке, сформулированными ЮНЕСКО:

- «Learning to be» - «учиться жить»;
- «Learning to do» - «учиться делать»;
- «Learning to know» - «учиться знать»;
- «Learning to live together» - «учиться жить вместе» и передать новому поколению знания, умения, навыки, сформировать не только его гражданскую зрелость, но научное мировоззрение, чтобы молодые люди смогли найти свое место в жизни, быть высококвалифицированными, конкурентоспособными специалистами, реализоваться как личность, как социальный лидер и стать новой национальной элитой, так необходимой российскому обществу.

Литература.

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В. И. Байденко. - Москва, 2006.

2. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. Берн, 1996. – С.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты /А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

4. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIII Всероссийского совещания. Кн. 2. - Уфа, 2003. – С.

5. Комаровская Е.П. Дублинские дескрипторы в системе компетентностно-ориентированного подхода в высшей школе / Е.П. Комаровская / Актуальные проблемы гуманитарных наук (психология,

педагогика): межвузовский сборник научных работ. Международный выпуск. Вып 11. / Под ред. Е. П. Комаровской, Т. Ю. Ломакиной, Е. Ю. Пряжниковой. – Москва: Издательство РГСУ, 2011. – С. 111-113.

6. Методические рекомендации по разработке проектов Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. – Москва, 2007. С.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). http://rc.edu.ru/s8_260307.htm

8. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В. И. Байденко. – М., 2006;

Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. И. А. Зимней, - М., 2006;

9. Татур Ю. Г. Проектирование образовательного процесса в вузе. Компетентностный подход. Модульная структура. Рейтинговая оценка: Экспериментальная учебная авторская программа / Ю. Г. Татур / Под ред. Н. А. Селезневой. – М., 2007.

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем суть компетентностного подхода?
2. Какие типы компетенций выделяются в европейском образовании?
3. Какие группы компетенций определены для российского образования?
4. Как применяются Дублинские дескрипторы в национальных системах высшего образования?
5. Какие дескрипторы результатов обучения являются базовыми, на ваш взгляд, для отечественной системы высшего образования?

Раздел II. Проблемы обучения студентов в высшей школе

2.1. Формы и методы организации учебного процесса в вузе.

(И.Ф. Бережная, А.В. Белошицкий)

В реалиях российского высшего образования сегодня решается ряд принципиальных задач: студент из пассивного объекта обучения должен превратиться в активного субъекта, который учится целеустремленно, самостоятельно, осознавая свои способности, зная, чего хочет добиться в избранной профессии, что именно, на каком уровне и каким образом должен изучить, осознать и присвоить. Весь образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, направленной на поиск и приобретение знаний и практического опыта, а в идеале – на выстраивание индивидуальной стратегии жизненного и профессионального успеха.

Традиционными формами организации учебного процесса в вузе являются лекция и семинарские занятия.

Лекция, как известно, изначально она предполагала пассивную роль студента – роль слушателя. Но в последнее время появились новые формы лекций, предусматривающих следующую «логику развития – от «субъект-объектных» отношений лектора и слушателей – к «субъект-субъектным», от безличностного взаимодействия – к межличностному, от монолога (информирование) – к диалогу (внутреннему и внешнему), от «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение студентом собственных мыслей в ходе лекции), от групповой формы общения (в затылок друг к другу) – к коллективной, совместной (амфитеатр, круглый стол), от запоминания абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству практического действия и поступка, от преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей, от воссоздания предметного контекста науки – к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни, профессиональной или научной деятельности» [3, с. 23-24].

К такому типу лекций относятся: проблемная; пресс-конференция; лекция-беседа; лекция с применением элементов «мозгового штурма»; лекция с разбором микроситуаций и др.

Проблемная лекция – это лекция, в которой реализован принцип проблемности и в содержании обучения и в процессе его развертывании в диалогическом общении лектора со слушателями. На проблемной лекции осуществляется внутренний (мысленный) и/или внешний диалог преподавателя и студентов на проблемно представленном содержании обучения.

Основная задача лектора: приобщение студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения, тем самым формирование их

теоретического мышления. Основная задача студента: в диалоге (внутреннем или внешнем) с лектором «открыть» для себя новые знания, закономерности, отношения.

Уровни проблемности лекции могут быть разные:

- лектор ставит проблему и сам ее решает, демонстрируя стиль научного мышления во внутреннем диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему и разрешает ее в диалоге со слушателями;
- лектор ставит проблему, слушатели сами разрешают в диалогическом общении и межличностном взаимодействии;
- слушатели сами ставят и разрешают проблему при консультативной поддержке лектора.

Лекции с разбором микро ситуаций. Лекция проходит в традиционном режиме, в конце лекции оставляется 10 минут и дается микро ситуация, которую студенты анализируют устно или письменно. Одним из заданий для студентов может являться разработка и анализ микроситуаций, в результате чего может быть сформирован банк микроситуаций.

Активизация познавательной активности студентов на лекции происходит и тогда, когда в начале лекции студентам предлагаются вопросы, на которые они отвечают письменно в конце лекции, для этой работы оставляется 5-7 минут. Вопросы:

1. Какая проблема (вопрос) была наиболее интересна?
2. Что вызвало сомнение?
3. С чем не согласен?
4. Что еще по этой теме необходимо узнать, изучить?

Ответы сдаются преподавателю. Если в ответах студентов обозначена проблема, которая у многих вызвала сомнение или тезис, с которым кто-то из студентов не согласен, то преподаватель возвращается к этому на следующей лекции в самом ее начале. В идеале ответы возвращаются студентам с комментариями преподавателя (feedback).

Лекция-беседа или диалог, которые предполагает непосредственный контакт с аудиторией, позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения с учетом специфики аудитории, расширять круг мнений обучающихся, использовать коллективный опыт и знания.

Лекция-дискуссия представляет собой свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала. Она активизирует познавательную деятельность аудитории, дает возможность управлять мнением группы, использовать это мнение для изменения негативных установок и ошибочных мнений некоторых обучающихся.

Лекция с применением элементов «мозгового штурма» (брейнсторминга) по форме аналогично лекции-дискуссии, но в этом случае обсуждаются конкретные ситуации из реальной практики.

Лекция-«пресс-конференция» проводится с привлечением высоко

квалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы, студенты могут заранее готовить вопросы или задавать вопросы, появляющиеся в ходе встречи.

Самые простые приемы, используемые на лекции, например, вопросы, поставленные в начале, на которые студент должен ответить в конце, (устно или письменно) активизируют познавательную деятельность студента во время слушания [См. подробнее - 1].

Семинарские занятия также могут проходить по-разному. Это может быть семинар-дискуссия, позиционный семинар, семинар – деловая или ролевая игра и др.

Одним из приемов, необходимых для организации семинаров, где студент занимает активную позицию, является организация работы в малых группах. Такая форма работы может быть использована и во время деловой или ролевой игры, и во время проведения позиционного семинара и т.д. *Образовательный эффект* работы студентов в малых группах основан на преимуществах этого метода: высокая активность всех участников образовательного процесса обусловленная наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы, принятием на себя ответственности за общий результат.

Комфортность. Работая в малой группе, участники держатся более свободно, уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт.

Развитие личностных качеств, повышение самооценки. Все имеют возможность играть как лидирующие роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развивать способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивную коммуникацию.

Развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса (вырабатывается умение выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли).

Более глубокая проработка материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения.

Попадая в условия коллективного обучения, студент участвует в процессе организованного саморазвития своих товарищей, помогает в анализе их личных затруднений и потребностей. Тем самым создается возможность для реального взаимодействия, в ходе которого способность к профессиональному саморазвитию формируется как интериоризированная функция социального взаимодействия.

Семинар – это форма организации учебного процесса, которая предполагает постановку вопросов для обсуждения; к каждому семинару и рекомендуется литература, даются обязательные задания или задания по

выбору, обозначаются ключевые понятия темы.

Важно обратить внимание на работу студентов с ключевыми понятиями. Можно предложить студентам, работая самостоятельно, вписывать определения (их может быть несколько) с обязательным указанием источников в *понятийный словарь*. И в начале семинара проводить понятийную работу для точного понимания студентами сути изучаемого явления. В результате изучения курса у каждого студента остается свой понятийный словарь, где определены все понятия и категории изучаемого курса.

В заданиях по выбору могут содержаться такие задания:

– подберите по данной теме заинтересовавшие вас публикации в периодической печати и выступите с их обсуждением;

– проанализируйте 3-4 реферата из Интернета по вопросам темы. На ваш взгляд, раскрыта ли в них тема, отвечают ли требованиям, предъявляемым к реферату?

Задания с самого начала могут включать задания исследовательского и творческого характера.

Важную роль в процессе обучения играет проектная деятельность. Студентам предлагается тема проекта на выбор. В течение первых двух недель семестра они выбирают тему проекта, определяя ее самостоятельно и консультируясь с преподавателем. Проекты могут выполняться группой студентов или индивидуально. Для того чтобы проекты выполнялись грамотно, в начале изучения курса проводится практическое занятие по технологии проектной деятельности и осуществления основных проектных процедур (диагностики, целеполагания, рефлексии), в ходе работы над проектом на всех этапах студентам оказывается консультативная помощь.

В ходе работы обучающиеся начинают понимать необходимость приобретения знаний, осознается и недостаточность специальных умений и навыков, таких как – умения проблемно-информационного поиска в базах данных; обобщения и систематизации; проведения социального опроса; организации общественной экспертизы, экспресс-диагностики, мониторинга и др. Но принципиально важно, что студенты изначально были поставлены в позицию субъекта исследовательско-поисковой деятельности. Их активность становится внутренне мотивированной. Задача преподавателя – создать условия для продуктивности проектной деятельности, он обеспечивает высокую степень свободы поиска в образовательной среде; доступ к значимой информации.

Темами проектов студентов может быть любая социально или профессионально-значимая проблема. В конце каждого семестра проходит защита проектов, на которую приглашаются преподаватели, студенты из других групп.

Одним из наиболее эффективных форм организации семинара является семинар-дискуссия.

Семинар – дискуссия. Дискуссия может выступать как самостоятельной

формой обучения, так и использоваться в других формах: социально-психологических тренингах, деловых играх, в кейс-технологии.

В высшем образовании дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, какое-либо явление, окружающих людей, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся, для развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи. Главное, что это способствует профессиональному развитию будущего специалиста и его личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Цели проведения дискуссии могут быть самые разнообразные: обучение, изменение установок, стимулирование творчества. Последствием организации дискуссии являются возникновение альтернативных мнений, путей решения проблем.

По сравнению с традиционным семинаром дискуссия имеет ряд преимуществ.

1. Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы, включает спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

2. Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие студентов. Это раскрепощает, развивает их коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно не присоединиться и не внести свой вклад в дискуссию.

3. Обратная связь с обучающимися. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы проверить свои убеждения и установки.

Дискуссионный метод помогает решать следующие задачи:

- «обучение участников анализу реальных ситуаций а также формирование навыков выделения главного;
- моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;
- демонстрация многозначности возможных решений, характерной для большинства проблем» [5, с. 40-41].

Для более эффективной организации дискуссии необходимо использовать различные ее формы. Наиболее приемлемыми в системе высшего образования являются панельная дискуссия, ролевая дискуссия, «мыслительные стратегии», «позиции».

Панельная дискуссия может проводиться в большой аудитории (40 и более человек), которая делится на микрогруппы по 5-7 человек. Преподаватель – руководитель дискуссии, формулирует проблему. В течение 5 минут группы обсуждают вопросы, которые затем записываются на доске. Затем группам дается 10-15 минут для обсуждения проблемы в группе, где вырабатывается общая точка зрения. Представители от каждой группы выходят к доске, высказывают мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения. Они не имеют права высказываться, но имеют возможность передавать записки своему представителю, в которых излагают свои соображения. Представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами.

«Панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения. После окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками» [5, с. 45-46].

Ролевая дискуссия. Данная форма проведения дискуссий построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее. Обязательное условие успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью. *Цель* этого вида дискуссии – определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации. Задается тема дискуссии. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку. В течение 10 – 15 мин идет дискуссия. Все члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей, либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого – раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Роли могут быть следующие:

«*Организатор*» – обеспечивает выявление всех ролей. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«*Соглашатель*» – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное – это не поиск

наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«Оригинал» – как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«Заводила» – с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции хотя и через край, но в основном положительные.

«Спорщик» – встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

Задания для наблюдателей: наблюдать за конкретным человеком; фиксировать удачные моменты дискуссии; проследить логику дискуссии; определить, что помогало и что мешало вести дискуссию [5, с. 54-56].

Дискуссия «Мыслительные стратегии».

Участникам предлагается участвовать в дискуссии в соответствии с определенной мыслительной стратегией. *Цель:* отработка умений видеть и принимать разные мыслительные стратегии и подходы к решению проблемы. *Материалы:* эмблемы из цветной бумаги. Пять эмблем разных цветов символизируют пять различных подходов к анализу проблемы, поиску решений и аргументации:

- белый – призывает «нейтральные» факты, цифры и информацию, аргументирует «весом фактов»;
- красный – выражает эмоции и чувства, наполнен интуицией и догадками (позитивными и негативными);
- черный – несет трудности, невозможность решения, негативные оценки, т.е. выполняет роль «адвоката дьявола»;
- голубой – означает холодную удаленность, контроль над собой и над другими «эмблемами» (держит внутренний стержень дискуссии);
- желтый – характеризуется оптимизмом, радостью жизни, ожиданием будущего; позитивен и конструктивен.

Пятеро участников выбирают себе эмблемы, надевают их и тем самым обозначают свою позицию в разговоре. После небольшой подготовки они проводят первый раунд дискуссии. Через 10 мин участники могут поменяться эмблемами и, соответственно, линией аргументации. Остальные слушатели наблюдают за дискуссией. Для них возможны следующие задания: язык тела, качество аргументации, воздействие смены эмблем на отдельных спорщиков. По окончании слово имеют непосредственные участники, а затем наблюдатели. Эта методика может иллюстрировать смену перспектив и множественность точек зрения и способов мышления. *Варианты проведения дискуссии:* пары или маленькие группы выбирают один цвет, потом совместно готовят дискуссию, выбирают спорщиков, которые сменяются через каждые

10 мин. Возможна смешанная форма: два участника и один постоянный наблюдатель. Носитель голубой эмблемы имеет компетенцию «ведущего дискуссии» внутри раунда. Он регулирует время смены шапок в зависимости от течения и интенсивности дискуссии.

Значение цветовой символики следует сделать зримым и ясно записать. Можно вывесить плакаты, например, на белом плакате написать «факты, цифры, информация» и т.д. [5, с. 56-57].

Существует и такой вариант организации дискуссии «Мыслительные стратегии». Тема дискуссии определяется заранее. Группа делится на микрогруппы и каждая выбирает себе определенную мыслительную стратегию, и в соответствии с ней готовится к дискуссии в течение нескольких дней, также изготавливаются эмблемы. Так, «белые» ищут интересные факты, цифры, описание конкретных случаев и т.д.; «красные» продумывают наиболее эмоциональные аспекты данной проблемы, высказывают реальные и нереальные варианты решения данной проблемы, основанные на интуиции; «черные» ищут трудности, приводят отрицательные мнения, ссылаются на негативные факты, связанные с этой проблемой; «желтые» наоборот находят возможности положительного решения проблемы, показывают позитивные стороны и т.д. «Голубые» - анализируют, приводят мнения экспертов, дают взвешенные оценки, обобщают высказанные мнения, в конце дискуссии подводят итоги.

Семинар-игра. Роль игры в профессиональном обучении очень велика. Она является уникальным механизмом передачи социального опыта – как практического, так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях.

Как метод обучения игра дает возможность повысить мотивацию изучения данного предмета, оценить степень владения материалом студентами и перевести его из пассивного состояния в активное. Игра может рассматриваться как способ получения первоначального опыта, а также формирования плюрализма мнений, многовариантности мыслительных операций, повышения интереса к будущей профессиональной деятельности.

Деловая игра. Деловые игры давно зарекомендовали себя как эффективная форма обучения. Они используются для того, чтобы попробовать свои силы в специально созданных игровых ситуациях. Ведь игра всегда вызывает интерес у людей любого возраста, а игровые условия помогают раскрепоститься, снять напряжение. Практическое решение, а затем анализ и выработка наиболее эффективного поведения в предложенных обстоятельствах помогут студенту избежать многих ошибок, приобрести первоначальный опыт общения и деятельности.

Деловую игру в наиболее общем виде определяют как метод имитации различных ситуаций профессиональной деятельности путем их разыгрывания по определенным правилам. Деловая игра дает возможность участникам проиграть производственные ситуации, и тем самым приобрести первичный профессиональный опыт. В ходе игры может воссоздаваться деятельность

какой-либо организации, школы, предприятия, имитировать проведение делового совещания, составление плана работы, проведение урока, беседы с учеником или клиентом и т.д. Как правило, деловая игра имеет определенную цель, задачи, описание ролей, сюжет. В игре может отрабатываться приемы поведения, тактика действий, выполнение обязанностей конкретного специалиста. Деловая игра осуществляется по определенным этапам и включает этапы подготовки, проведения и анализа. [4, с. 69-74].

Ролевая игра. Это процесс, в котором участникам предлагается сыграть другого человека или разыграть определенную проблемную ситуацию. Это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться студенты в период практики и в будущей профессиональной деятельности (например, конфликт с коллегами, собеседование при приеме на работу и т.д.). Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях и проявляется через присвоение внешних черт и норм поведения. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры. Она не прерывается для обсуждения. Все это обеспечивает определенную естественность и максимальную погруженность участников игровой процесс. Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке, на «открытиях», которые совершает человек, участвуя в игре [5, с. 75-78].

Особое значение, на наш взгляд, для педагогического проектирования индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста имеют *организационно-деятельностные игры*. Это форма коллективной мыследеятельности, в процессе которой происходит овладение студентами методологической культурой. В ходе ОДИ у студента вырабатывается собственное видение поставленной проблемы, прорабатываются возможные пути ее разрешения. Это игровой метод анализа и решения сложных проблем, не имеющих однозначного решения.

Организационно-деятельностные игры могут использоваться и в процессе теоретического обучения и как метод формирования практических умений и навыков.

Разработка ОДИ осуществлена Г.П. Щедровицким, основателем и лидером Московского методологического кружка (ММК) - оригинальной советской (русской) школы методологии, родившейся в 50-е - 60-е годы в бурных дискуссиях по проблемам логики, философии и методологии науки. Первая игра была проведена им в 1979 г. и уже в 90-е годы широко распространилась не только в России, но и других странах. В 80-х годах Г.П. Щедровицкий писал: «В настоящее время ОДИ получили уже распространение в качестве средства и метода решения сложных междисциплинарных, межпрофессиональных и даже межкультурных комплексных проблем, имеющих важное народнохозяйственное значение, и, более того, в качестве удобной и достаточно эффективной формы организации и развития коллективной мыследеятельности, и поэтому их уже можно

обсуждать как новое социокультурное явление современной жизни». Игра возникает как способ познания методологии, так как, по мнению Г.П. Щедровицкого, «методология - это не просто учение о средствах и методах нашего мышления и нашей деятельности, а совершенно особая форма организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности людей, ... методологию нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая людей в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность» [6, с. 153-178]. ОДИ и явилась такой сферой мыследеятельности.

Организационно-деятельностные игры проводятся специалистами-методологами и игротехниками на основе глубокой теоретической проработки решаемых проблем. В идеале игра продолжается несколько дней и включает в себя три этапа: подготовительный, игровой и рефлексивный.

В практике образовательного процесса можно использовать учебные организационно-деятельностные игры или организационно-обучающие игры. Продолжительность таких игр в нашей практике – 6-8 часов. В качестве игротехников выступают магистранты и аспиранты, имеющие опыт участия и проведения ОДИ. Основные цели таких игр заключаются в следующем:

- формирование профессиональной направленности у студентов и повышение их интереса к будущей профессиональной деятельности;
- развитие способности к профессиональному самоопределению и рефлексии;
- интеграция имеющихся разнопредметных знаний участников игры и обучение способам их применения в практической профессиональной деятельности;
- возможность раскрытия творческого потенциала каждого студентов.

Позиционные семинары. Автором теории позиционного обучения является Н.Е. Веракса. Он писал: «Мы исходили из того, что студент не только овладевает знаниями, но и развивается в процессе образования. При этом его профессиональная подготовка должна обеспечить не только специализацию в одной из областей обучения, но и предоставить выпускникам возможность осуществлять экспертную оценку и проектирование различных образовательных систем» [4, с. 122-129], что полностью отвечало и задачам нашего исследования.

Цель позиционного семинара – усвоение смысла сложных текстов или проблемы. Студентам заранее задаются позиции, исходя из которых они выполняют задания. Под позицией понимается определённая точка зрения, отношение, предполагающее некоторый способ её проявления. Основным структурным элементом позиционного семинара является заранее заданная противоположность позиций, выступающих по отношению к одному и тому же содержанию. Участники семинара получают возможность анализировать собственные содержательные и логические позиции через сопоставление (и даже столкновение их) с другими позициями, мнениями.

Студентам предлагаетсяделиться на подгруппы по четыре-шесть человек в каждой. Затем каждой подгруппе раздаётся листок бумаги, на котором обозначена позиция, с которой во время семинара им предстоит анализировать предлагаемое содержание. Каждая позиция является определённым способом структурирования научного содержания (будь то лекция, статья, монография или что-то ещё). Данные позиции универсальны, но под каждый конкретный материал могут быть сконструированы и другие.

Чаще всего используются следующие позиции, к которым предлагаются примерные инструкции (конкретные формулировки зависят от реальной группы студентов и их опыта участия в позиционных семинарах):

1. *Тезис*. «Вам нужно выделить из текста лекции несколько тезисов. Под тезисом понимается некоторая чётко сформулированная, законченная мысль, высказывание, требующее доказательства».

2. *Понятие*. «Вам необходимо выделить из содержания прочитанного текста ряд понятий (сколько получится) и раскрыть их содержание».

3. *Схема*. «Ваша задача – отразить содержание текста в виде схемы. Схема должна отражать наиболее существенные взаимоотношения между понятиями. Желательно в схеме как можно меньше использовать слова, а применять иные средства (разного рода стрелки, условные обозначения и т.п.)».

4. *Апология*. «Вам необходимо на время семинара стать адептами содержания предъявленного вам текста. Нужно придумать и записать на листочке ряд положений, которые показались вам наиболее привлекательными. К каждому тезису необходимо выдвинуть систему доказательств, обоснований. Доказательства могут быть любыми: логическими, примерами из жизни, мысленными экспериментами и т.п.».

5. *Оппозиция*. «Вашей группе предстоит придерживаться инструкции, противоположной предыдущей. То есть выделить несколько положений и доказать их ложность. Способы опровержения могут быть любыми. Не забывайте, что все позиции условны: в реальной жизни вы можете быть и со всем согласны».

6. *Ассоциация*. «Участникам нужно попытаться выстроить ассоциативный ряд по отношению к содержанию текста. Ассоциации могут быть любого типа (рисунок или вдруг вспомнилась фраза из кинофильма и т.п.). Важно указать, к какому из элементов содержания относится каждая предложенная вами ассоциация. Например, ко всему содержанию или к какому-то фрагменту, фразе, тезису, положению».

7. *Поэзия*. «Попробуйте отразить содержание текста в поэтической форме. Постарайтесь раскрыть в стихах то, что вам показалось самым важным».

8. *Вопрос*. «Вам предстоит придумать по два-три вопроса к каждой из заявленных на семинаре групп. Вы, конечно, можете только догадываться о том содержании, которое будет изложено при выступлении группы, но вы же знаете, с какой позиции они будут анализировать материал».

Также могут предлагаться и другие содержательные позиции: «Эксперимент», «Перспектива», «Театр», «Метод», «Экспертиза» и другие. Важно, что все позиции относятся к одному из типов проявления отношения к содержанию: нормативному («Понятие», «Тезис» и т.п.), смысловому («Ассоциация»), и диалектическому («Схема», «Оппозиция» и т.п.).

После предъявления инструкции студентам даётся время на подготовку, как правило, одна пара. На второй паре прослушиваются выступления групп, обсуждаются результаты.

Основная задача преподавателя, ведущего позиционный семинар, – обеспечить глубокое усвоение содержания текста, выстроить в совместном обсуждении новое видение ситуации [4, с. 122-129].

Одной из нестандартных форм организации учебного процесса в вузе является *инструктивно-методический сбор*. Сборы могут применяться при подготовке студентов к педагогической практике, в частности к летней педагогической практике. На сборе решаются следующие основные задачи:

- развитие творческих способностей всех участников сбора (исследования показали, что за три дня сбора все 100% студенты принимают участие в организации и проведении от 2-х до 6 коллективных творческих дел);
- развитие организаторских, коммуникативных, конструктивных и гностических умений и навыков (сбор – это время интенсивного общения, и делового, и творческого, студенты лучше узнают свои возможности и возможности других, каждый из них обязательно участвует и в коллективном планировании, и в коллективном анализе);
- знакомство и овладение методикой коллективного творческого воспитания (сначала студенты участвуют в КТД, а затем анализируют цели и задачи его проведения, изучают методику проведения);
- профессиональная ориентация (принимая участие в сборе и развивая такие качества как, коммуникабельность, организаторские способности, умения анализировать, студенты видят, что эти качества профессионально важны для любой профессиональной деятельности).

Сбор – это метод погружения. Работа со студентами ведется с 9.00 утра до 22.00 вечера три – пять дней подряд. Для сборов характерны интенсивность, насыщенность, быстрая смена видов деятельности, четкий ритм дня. Очень важно, что на сборе создается необычная, пронизанная сотворчеством и сотрудничеством атмосфера. На сборе действуют свои законы и традиции. Специально подготовленные студенты педагогических факультетов становятся на время сбора вожатыми отрядов, которые формируются по случайному признаку, и в один отряд попадают студенты разных факультетов. В таком коллективе нет устоявшихся связей и социальных ролей, что дает студентам возможность совершенно по-новому проявить себя, попробовать утвердиться в нестандартных творческих сферах деятельности. Все это актуализирует проявление внутренних потенциалов личности.

Как правило, студенты испытывают эмоциональный подъем, растет их уверенность в своих силах. Таким образом, сбор для будущих специалистов

является формой, с одной стороны, познания себя и раскрытия своих возможностей, с другой – осознания себя как части коллектива, овладения методикой коллективной творческой деятельности.

Тренинг – одна из самых востребованных форм организации процесса профессионального развития студентов в образовательном процессе вуза. В настоящее время и в научной литературе, и в практике термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался еще в 80-х годах XX в. Это связано с увеличением диапазона целей и задач, которые могут быть решены в процессе тренинга. Так, наряду с развитием коммуникативных умений и навыков, целями специально организованных тренингов становятся личностный рост студента, обучение новым психологическим технологиям, овладение умениями навыками социального поведения и продуктивного взаимодействия с другими людьми, развитие идентичности, тренинг эмоционального самоконтроля, самопонимания и т.д.

Специфические черты тренингов как групповой формы обучения:

- соблюдение определенных принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, которая оказывается не только ведущим, но и самими участниками;
- наличие постоянной группы (7-15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение нескольких дней;
- определенная пространственная организация (отдельное помещение, где можно удобно расположиться по кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов работы;
- вербализованная рефлексия по поводу собственных чувств и происходящего в группе;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности [5, с. 107].

Кейс-метод. В профессиональном обучении этот метод был впервые употреблен в 20-е годы в Гарвардском университете: преподаватели начали в дополнение к лекции организовывать студенческие обсуждения. Преподаватель презентовал проблему, перед студентами ставились задачи, рассматривались различные варианты ее решения. «Первый учебник по решению ситуационных упражнений был опубликован Коуплендом в 1921 г. После издания сборника кейсов был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарварде на методику кейс-стади» [2, с. 5].

Кейсы – это учебные конкретные ситуации, специально разработанные на основе фактического материала с целью разбора на учебных занятиях. Суть данного метода заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную ситуацию, возникающую в профессиональной деятельности, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо

усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Преподаватель, применяя в работе данный метод обучения, имеет возможность преподнести материал доступно, ясно, в связи с конкретными явлениями, а студент – получает навыки применения полученных знаний на практике, способность принятия продуктивных и адекватных решений. Результатом работы является оценка предложенных алгоритмов, выбор оптимального варианта в контексте предложенной проблемы.

Работа с профессионально значимой информацией, максимально приближенной к реальным производственным ситуациям, стимулирует желание у студента достичь высокого продуктивного результата, что положительно отражается на его профессиональном развитии. Работа над кейсом может не ограничиваться рамками занятий в аудитории. Создание кейса достаточно трудоемкий процесс. Не каждую информацию можно представить в виде, пригодном для использования в учебных целях. Создание кейсов – сложная, творческая работа, которая проводится, как правило, преподавателями.

Особую роль в педагогическом проектировании индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста играет такой метод обучения, воспитания, развития и контроля как портфолио.

Портфолио. В последнее время в отечественной научной литературе часто анализируется такой широко распространенный в европейских и американских университетах метод обучения и контроля деятельности студентов как «портфолио». Это связано с тем, что в нашей стране при приеме на работу все большую роль начинает играть конкуренция, и в такой ситуации учитываются не только академические успехи выпускника, но и другие его характеристики, о которых можно судить как раз на основе данных, содержащихся в портфолио. Потенциальные работодатели обращают внимание не столько на «красный» диплом у соискателя, сколько на его реальные достижения и накопленный опыт, отраженный в профессиональном портфолио.

Портфолио - это комплект документов, представляющий совокупность индивидуальных образовательных достижений студента. Создание портфолио - творческий процесс, позволяющий учитывать результаты, достигнутые студентом в самых разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной) за время обучения в вузе. Это процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности студентов, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (сокурсников, преподавателей, тестовых центров, общественных организаций и т.д.), предназначенного для последующего анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня профессионального и личностного развития студента и дальнейшей его коррекции.

Основная цель формирования «портфолио» - накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений студента в процессе его обучения, проследить динамику профессионального развития студентов в течение всего времени обучения.

Следует отметить, что портфолио играет и важную стимулирующую роль. Когда оценивание происходит традиционным образом, студент зачастую не видит смысла ни в своей социальной активности в период обучения в вузе (например, участия в благотворительной деятельности), ни в участии в научных конференциях, публикациях, ни в творческой деятельности. Некоторые студенты и преподаватели считают, что активная внеаудиторная деятельность (работа в педагогических и строительных отрядах, занятия спортом и т.д.) отвлекает от учебы, а это в вузе главное. Когда же студент знает, что все это будет учитываться и оцениваться, что это поможет найти ему более престижную работу, получить преимущества в конкурентной борьбе, то и отношение к этим видам деятельности совсем другое.

Портфолио предоставляет возможность каждому студенту

- увидеть и отразить свой личностный и профессиональный рост за период обучения в вузе;
- показать свои таланты, умения, достижения за годы обучения;
- продемонстрировать накопленный опыт.

Портфолио является не только современной эффективной формой самооценки результатов образовательной деятельности студента, но и способствует:

- приобретению опыта в деловой конкуренции;
- выработке умения объективно оценивать уровень своих профессиональных умений и навыков;
- повышению конкурентоспособности будущего специалиста

Портфолио оформляется в течение всех лет, ведется самим студентом при стимулирующей роли преподавателя, который может рассматривать работу с портфолио как одну из технологий работы с индивидуальными смыслами и профессиональными перспективами студента. По своей сути, портфолио является самопрезентацией студента.

Характерная особенность портфолио – добровольность его формирования и наполнения. Студент решает самостоятельно, какие из собственных достижений и в каком виде целесообразно представить, чтобы наилучшим образом показать накопленный опыт и «повысить свой рейтинг» в глазах окружающих – однокурсников, преподавателей, потенциальных работодателей и пр.

Портфолио может включать:

- документы, выдаваемые на курсах дополнительного образования (сертификаты, удостоверения, свидетельства, дипломы);
- отзывы, благодарности от руководителей практик, руководства организаций, где студент проходил практику или стажировку;

- тезисы докладов на научных конференциях, семинарах и т.д., а также сертификаты участников, грамоты, полученные за научно-исследовательскую работу
- ксерокопии публикаций студента;
- грамоты, дипломы и другие виды наград за призовые места в культурных или спортивных мероприятиях;
- сертификаты организатора или участника различных благотворительных акций, другие свидетельства социальной активности студента;
- рекомендации преподавателей, руководителей курсовых, дипломных работ.

Портфолио можно составлять как в электронном виде, так и на бумажных носителях. Если портфолио составляется в электронном виде, то в нем также могут быть размещены фотографии, видеоролики, мультимедиа презентации и т.д. Итоговая аттестация может проводиться в виде защиты портфолио, где студент демонстрирует свои всесторонние достижения. На такие защиты могут приглашаться потенциальные работодатели, а также студенты младших курсов.

Портфолио дополняет основные контрольно-оценочные средства знаний и умений студента и позволяет учитывать не только их уровень знаний, но и оценить уровень всесторонней самореализации студента в образовательном процессе вуза, уровень сформированности профессиональных умений и навыков, накопленный опыт.

Таким образом, портфолио является одной из форм всесторонней оценки компетентности выпускника и отражает индивидуальную траекторию профессионального развития будущего специалиста в вузе.

Литература.

1. Бережная И.Ф. Методы и приемы активизации познавательной деятельности студентов на лекции// Деятельностная педагогика и педагогическое образование: сб. тезисов Международной конференции «ДППО-2013» / под ред. А.В. Боровских. – МГУ им. М.В. Ломоносова, ВОИПКиПРО, ИТИП РАО, МГППУ. – Москва: Изд-во-МАКС ПРЕСС, 2013. – С. 19-21.
2. Варданян М.Р. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе case-study / М.Р. Варданян, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.
3. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. – Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
4. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов/ Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122-129.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред.

Т.С. Паниной. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.

6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ). Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – Москва : Касталь, 1993. – 412 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте приемы и методы активизации познавательной деятельности студентов на лекции.
2. В чем суть дискуссии как метода обучения? Дайте характеристику видов дискуссии.
3. В чем заключается педагогический потенциал игры: деловой, ролевой?
4. В чем суть организационно-деятельностных игр?
5. Теория позиционного обучения: методы и приемы.
6. Инструктивно-методический сбор и тренинг как формы активного обучения студентов.
7. Портфолио как форма самоконтроля профессионального развития студента.

2.2. Самостоятельная деятельность студентов (Мазкина О.Б.)

Содержание понятия «самостоятельная деятельность»

В современных условиях способность студента к самостоятельной деятельности приобретает качественно новое значение, которое определяется готовностью выпускника университета быстро адаптироваться к практической профессиональной деятельности в интенсивно изменяющихся условиях.

Данные требования позволили усилить роль самостоятельной деятельности студентов и пересмотреть подходы к ее организации в учебном процессе вуза. Это дало возможность развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации и способам адаптации к профессиональной деятельности.

Самостоятельная деятельность студентов рассматривается как целенаправленная самоорганизованная, самоуправляемая деятельность, структурированная самим обучающимся, построенная на глубоких внутренних мотивах и корригируемая им при необходимости. Самостоятельная деятельность является формой учебно-познавательной деятельности, в которой проявляются такие качества личности студента как организованность, целеустремленность, ответственность и др. Выполнение самостоятельной деятельности требует от студентов достаточно развитых общеучебных умений, к которым исследователи относят: умение самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, работать с

информацией, контролировать полученные результаты и при необходимости вносить коррективы. В результате у обучающихся повышается уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, что является основой развития самостоятельности обучающегося.

Самостоятельная деятельность осуществляется на основе индивидуальной образовательной траектории, учитывает специфику обучения на факультете и направлена на развитие творческого потенциала личности с целью успешной самореализации в профессиональной деятельности.

В ходе самостоятельной деятельности, которая является субъектной по своей сути, постижение учебного предмета осуществляется через взаимоотношения студента и преподавателя, при этом, научно организованная самостоятельная деятельность студентов способствует значительному повышению эффективности обучения. Это высшая форма учебной (учебно-профессиональной – для студентов) деятельности, выступающая как форма самообразования (С.М. Годник, В.С. Листенгартен, К.М. Гайдар, И.В. Завгородняя).

Организация самостоятельной деятельности студентов рассматривается как процесс и результат взаимодействия преподавателя и студентов по созданию условий успешного продвижения студентов к более высокому уровню этой деятельности при постоянном снижении внешнего и усилении внутреннего контроля за процессом и результатом этой деятельности.

Организация самостоятельной деятельности включает 4 этапа:

- *Формирование умений воспроизводить алгоритмы деятельности.* Основными действиями студентов на этом этапе являются восприятие и осмысление информации по инструкции, отбор учебного материала, структуризация изучаемого материала, выделение стержневых линий изучаемой информации, конспектирование главных идей, сравнение, формулирование выводов.

- *Формирование у студентов способности применять алгоритмы деятельности в стандартной ситуации.* Студенты на втором этапе самостоятельно могут из известных способов деятельности выбрать наиболее оптимальный, при этом они должны решать типовые задачи, анализировать первоисточники, аргументированно отстаивать свою точку зрения, вступать в дискуссию и т.д. Для этого им необходимо уметь отбирать учебный материал, формулировать цель, составлять план деятельности, анализировать результаты, делать выводы.

- *Формирование умений применять алгоритмы деятельности в нестандартной ситуации.* В ходе реализации третьего этапа студенты осваивают навыки самостоятельного подбора информации для решения проблем в нетрадиционной учебной ситуации на основе выбора и корректировки известных способов деятельности, самостоятельно осознавать

проблему, ставить цель, прогнозировать результат, планировать, реализовывать, контролировать и оценивать достижение цели.

• *Формирование умений создавать новые способы деятельности, моделировать самостоятельную деятельность.* Это позволяет студентам видеть и решать проблемы своей деятельности, использовать самостоятельную деятельность для решения проблем и задач профессионального развития, формулировать проблему, цель, разрабатывать план самостоятельной деятельности, критически оценивать и корректировать свою деятельность по профессиональному и личностному развитию.

Рассмотрим уровни самостоятельной деятельности студентов – воспроизводящий, достаточный, творческий.

На воспроизводящем уровне самостоятельной деятельности в качестве видов деятельности определяются следующие: овладение студентами навыками изучения учебника, лекций, обучение навыкам конспектирования, составления плана ответа, анализа научных статей, монографий, решения задач по образцу.

Данный уровень самостоятельной деятельности студентов является важным – на нем происходит формирование основных базовых навыков по усвоению предмета и овладению умениями и навыками самостоятельной деятельности. Его реализация осуществляется на первом курсе в силу того, что у большей части обучающихся не сформированы необходимые умения эффективной организации самостоятельной деятельности.

Важным видом воспроизводящего уровня самостоятельной деятельности студентов является овладение навыками конспектирования и изучения лекций. Для того чтобы лекция была развивающей, необходимо выполнение следующих условий: осознание студентом личностного смысла в приобретении знаний в данной области науки; осознание аудиторией новизны излагаемого материала, такой, которая сразу связывается в сознании слушателей с имеющимися знаниями, дополняя и преобразуя их; побуждение и стимулирование мышления студентов.

Следующим видом самостоятельной деятельности студентов является формирование навыков анализа научной литературы, в частности, монографий и научных статей. Для этого используются такие задания как: составление тезисов, плана, цитирование. Для составления тезисов необходимо внимательное изучение научного источника в целом, либо по главам и разделам. При помощи тезисов сжато и кратко выражается то, что более подробно изложено в тексте.

В процессе подготовки к семинару студенты вырабатывают у себя такие важные навыки работы с литературными источниками, как отбор материала и его логическая обработка в соответствии с уяснением определенной проблемы, литературное оформление результатов при подготовке к семинару (составление плана, тезисов, конспектирование, выписки и т.д.).

Цель семинара будет определять наиболее эффективные методы его проведения. В зависимости от целевой направленности и методов ее реализации семинарские занятия можно подразделить на такие наиболее общие их виды, как: конференция, семинар-беседа (собеседование), дискуссия, комбинированный семинар.

Подготовка к написанию реферата требует глубокого знания методологических и научно-практических аспектов изучаемых проблемы и вопроса, умение обстоятельно их анализировать. Защита реферата может проходить в виде доклада, при этом могут назначаться оппоненты, которые заранее читают его и готовят свои отзывы, отмечают достоинства и недостатки, делают замечания и дополнения по его содержанию. После выступления оппонентов в обсуждение включаются все студенты. Затем руководитель семинара анализирует работу группы, дает оценку реферату, высказываниям оппонентов и других выступающих.

Следующий уровень самостоятельной деятельности – *достаточный*. На этом уровне студенты осваивают навыки реализации репродуктивных навыков в самостоятельной деятельности. Его важной качественной характеристикой является практическая направленность и индивидуализация самостоятельной деятельности. Видами самостоятельной деятельности могут быть: составление обзоров книжных изданий, рецензий (на книгу, на рассказ, произведение искусства), отчетов (о наблюдениях, об анкетировании, об опросе), написание, изложений (прочитанного, услышанного), резюме (основная идея прочитанного, услышанного), аннотаций (основное содержание рассказа, книги, фильма), рефератов (краткий обзор прочитанного).

Для организации данных видов самостоятельной деятельности преподавателю необходимо иметь банк заданий для самостоятельного выполнения, причем эти задания должны быть дифференцированы по степени сложности, а оценка за выполнение выставляться с учетом трудности их решения. При интенсивной продуктивной работе на занятиях, а так же с учетом заданий, выполненных в виде домашней самостоятельной работы, на каждом занятии студент имеет возможность получить несколько дополнительных баллов. Самостоятельная деятельность студентов, которая сопровождается проверкой результатов преподавателем и накоплением баллов, способствует повышению мотивации изучения предмета.

Такие виды самостоятельной деятельности развивают системное мышление, способствуют развитию профессиональных компетенций.

Необходимо отметить, что на данном уровне важно использовать активные формы организации обучения: деловые игры, метод проектов и метод «мозгового штурма», кейс-метод, портфолио, групповые дискуссии и т.п. Это связано с тем, что они дают больше возможности студентам для высказывания и защиты своей позиции и т.д.

Третий уровень самостоятельной деятельности – *творческий*. Он включает такие виды самостоятельной деятельности, как анализ, решение

ситуационных задач, опытно-экспериментальную работу, научно-исследовательскую деятельность. Формами контроля деятельности на данном этапе служат доклад на конференции, проведение онлайн-конференций, подготовка презентаций, написание эссе, защита творческих и курсовых проектов, защита выпускных квалификационных работ, отчет по производственной практике, отчет по педагогической практике.

При реализации этого этапа используются проблемные методы обучения. Как известно, исследование начинается с вопроса. Вопрос вызывает затруднение. Появляется цель деятельности, намечается план, в котором могут предусматриваться некоторые варианты путей решения, выбирается оптимальный вариант действия, он осуществляется и затем делается вывод. Такова общая схема выполнения исследовательских самостоятельных работ. При выполнении такого типа работ проявляется творчество студентов. В ряде случаев оригинальность деятельности студентов выражается в своеобразном комбинировании уже известных приёмов действия или самостоятельном переносе этих приёмов в новые условия для решения новых задач.

Данный уровень самостоятельной деятельности качественно отличается от предыдущих совокупностью мотивов самостоятельной деятельности. Если на предыдущих уровнях главной мотивационной установкой деятельности является достижение результата, то на творческом этапе основной мотив – решение проблемы. Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами. Оригинальный продукт деятельности получается в результате формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации, привлечения неявно связанных элементов, установления между ними новых видов взаимозависимости. Особенностью творческой деятельности является то, что в результате этой деятельности студенты создают новые для себя ценности, важные для формирования личности как общественного субъекта.

Курсовые и дипломные работы являются практическим результатом исследовательской деятельности. Они включают: самостоятельную формулировку научной, научно-производственной, творческой или учебно-методической проблемы, самостоятельный анализ методов исследований, применяемых при решении научно-исследовательской задачи, научный анализ и обобщение фактического материала, получение новых результатов, имеющих теоретическое, прикладное или научно-методическое значение; апробацию полученных результатов и выводов в виде докладов на научных конференциях или подготовленных публикаций в научных журналах и сборниках с обязательными результатами их рецензирования.

Формы контроля на данном уровне могут быть разнообразными, например, творческое написание статей.

Этот уровень характеризуется применением активных методов включающих игровые задания, дискуссионные и проблемные вопросы, задачи на нахождение оптимального решения в рамках предложенного способа,

дебаты по проблемным ситуациям, тренинги, ситуационный анализ, деловая игра, рефлексия и т.д.

В качестве средств самостоятельной деятельности активно используются в образовательном процессе сетевые и программные ресурсы, когда самостоятельная деятельность студентов базируется на использовании широкого спектра новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств.

Структура самостоятельной деятельности

Выделим структурные компоненты самостоятельной деятельности: *мотивационный, ценностный, знаниевый, операциональный и контрольно-оценочный.*

Мотивационный компонент самостоятельной деятельности интегрирует познавательные потребности и положительную мотивацию личности, которые определяют побуждение к самостоятельной познавательной деятельности, успешность и продуктивность её осуществления в изменяющихся условиях.

Ценностный компонент самостоятельной деятельности студента представляет совокупность знаний и умений, овладение определенными идеями, концепциями в процессе самостоятельной деятельности, а ценностный компонент самостоятельной деятельности включает в совокупности осознание студентом ценности будущей профессии, возникновение потребности в самоактуализации.

Основополагающим моментом формирования *знаниевого компонента* является усвоение понятий, таких как «деятельность», «организация деятельности», «учебная деятельность», «учебно-организационные умения», «планирование», «план», «цель», «задача», «способ», «средства», «самоконтроль». Этот компонент как система знаний о самостоятельной деятельности является предпосылкой для ее эффективной организации: от цели к формированию ее умений и навыков. Знание о самостоятельной деятельности переходит в целенаправленное координированное действие.

Знаниевый и ценностный компоненты в совокупности формируют начальный уровень готовности студента к самостоятельной деятельности – студент владеет теоретическими и практическими знаниями, осознает их ценность для будущей профессии.

Операциональный компонент предполагает овладение умениями и навыками самостоятельной деятельности.

Контрольно-оценочный компонент. В структуре самостоятельной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Сущностью контрольно-оценочного компонента является систематическое получение обратной информации о ходе самостоятельной деятельности на основе сравнения достигнутых результатов деятельности с прогнозируемыми

стандартами. Данный компонент включает в себя самоконтроль, самоанализ и самооценку.

Роль преподавателя в организации самостоятельной деятельности студентов

Самостоятельная деятельность в вузе может быть организована индивидуально с каждым студентом или с группой студентов в процессе аудиторной, внеаудиторной и инициативной деятельности.

Роль преподавателя в данном процессе заключается в организации самостоятельной деятельности с целью приобретения студентом общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих сформировать у него способности к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

У преподавателей вуза должны быть сформированы: позитивное отношение к организации и процессу самостоятельной деятельности студентов; профессиональные компетенции (умения включать обучающихся в различные виды самостоятельной деятельности; формировать потребности в самостоятельном приобретении знаний, вооружать студентов навыками самостоятельной работы, способствовать усвоению основ научной организации учебного труда; способность излагать учебный материал, учитывая уровень подготовленности, жизненный опыт и возраст студентов; применять технические средства для организации самостоятельной деятельности, создавать условия для развития индивидуальных особенностей, осуществлять в этих целях индивидуальный подход; прививать устойчивый интерес к профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям студентов; организовывать совместную творческую деятельность, имеющую своей целью развитие социально значимых качеств личности и т.п.).

Одной из основных задач преподавателя является: формирование у студентов самостоятельности мышления, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в течение всей жизни.

Самостоятельная деятельность должна осуществляться под руководством преподавателя и протекать в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя по организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию действий студента. Самостоятельная деятельность должна предполагать максимальную активность студентов в различных аспектах: организации труда, поиске информации, стремлении сделать знания убеждениями. Психологическими предпосылками развития самостоятельной деятельности студентов являются успехи в учебе, положительное отношение к ней, заинтересованность и увлеченность предметом; правильная организация самостоятельной деятельности приводит к приобретению навыков и опыта творческой деятельности.

Задача преподавателя – создать образовательную среду, стимулирующую студента к участию в аудиторной, внеаудиторной и инициативной самостоятельной деятельности, используя все формы

мотивации. Преподавателю необходимо знать, что при организации образовательного процесса для развития у студентов мотивации к самостоятельной деятельности нужны современные, научно-обоснованные учебные и методические пособия как средство, с помощью которых студент может выстроить индивидуальную траекторию самостоятельной деятельности.

Для повышения качества самостоятельной деятельности студентов преподавателю необходимо учитывать ее психолого-педагогические аспекты (каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста). Ориентируясь на результаты образовательной программы, включающей формирование профессиональных и общекультурных компетенций преподавателям необходимо для каждой дисциплины произвести тщательный отбор фундаментальных заданий и специальных задач, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной деятельности.

Контроль самостоятельной деятельности организуется как единство двух форм: самоконтроль и самооценка студента; контроль и оценка со стороны преподавателей. Доля самоконтроля должна возрастать в ходе учебного процесса.

Следует отметить, что позиция преподавателя во взгляде на самостоятельную деятельность студентов отражается в категориях «участие», «руководство», «управление». Отталкиваясь от конкретной позиции, преподаватель задает внешнюю плоскость реализации самостоятельной деятельности студентов, обусловленную системой связей между компонентами процесса обучения. Системообразующим признаком в данном случае является системное управление самостоятельной деятельностью обучающихся со стороны преподавателя. Оно, в частности, проявляется в создании или учете условий протекания самостоятельной деятельности, «через использование методических указаний (организация бесед, коллоквиумов, консультаций и др.)», через «целенаправленный процесс, организуемый и направляемый в структуре обучения для решения конкретных учебно-познавательных задач» и др. Роль преподавателя при организации самостоятельной деятельности студентов от уровня к уровню меняется по содержанию.

Литература

1. Гайдар К.М. Проблема индивидуальных и групповых форм самостоятельной учебной деятельности студентов в системе современного высшего образования / К.М. Гайдар, И.В. Завгородняя // Вестник ВГУ. – 2008. – № 1. – С. 42–46.
2. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2006. – 215 с.

3. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов : пособие для преподавателей вузов / В.С. Листенгартен, С.М. Годник ; предисл. В.В. Гусева. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1996. – 96 с.

4. Пидкасистый П.И. Пути активации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогика, 1976. – 36 с.

5. Турбина Н.Е. Организация самостоятельной деятельности студентов в современном образовательном процессе университета : учебное пособие для вузов / И.Ф. Бережная [и др.] ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж : Научная книга, 2013. – 161 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое самостоятельная деятельность студента.
2. Какие этапы предполагает организация самостоятельной деятельности студентов?
3. Дайте характеристику структурным компонентам самостоятельной деятельности студентов.
4. В чем вы видите роль преподавателя в организации самостоятельной деятельности студентов?

2.3. Контроль в образовательном процессе вуза: анализ методов и форм (О.В. Галустьян)

Управление процессом обучения в высшей школе невозможно без осуществления обратной связи, которая содержит характеристику его результативности. Выполнить эту функцию позволяют методы контроля сформированности компетенций студентов, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности студентов и педагогической деятельности преподавателя.

Анализ научных работ И.Н. Гулидова, О.А. Долгиной, В.И. Загвязинского, Ю.Б. Зотова, И.Л. Колесниковой, П.И. Пидкасистого, В.А. Слостенина, С.Д. Смирнова, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевского позволил рассмотреть традиционные методы контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе, используемые в различных сочетаниях.

Классификация традиционных методов контроля:

1. *Устный метод контроля* может осуществляться в индивидуальной, фронтальной и групповой формах.

Целью *устного индивидуального контроля* является выявление преподавателем уровня знаний отдельных студентов. Устный опрос может проходить в форме собеседования на контактном занятии и/или в форме чата

с использованием виртуальной образовательной среды. Устный опрос сопровождается выставлением оценки в баллах, в ряде случаев преподаватель выставляет парциальную оценку. В ходе проведения устного опроса преподавателю необходимо выстроить алгоритм задаваемых вопросов. Устный опрос в формате чата в виртуальной образовательной среде осуществляется посредством Skype, Whatsapp, Hangouts. Их использование позволяет вовлечь в обсуждение сразу несколько студентов.

В ходе *устного фронтального контроля* преподаватель сначала задает вопросы всей группе, а потом спрашивает отдельных студентов. Целью этого вида контроля является повторение и закрепление пройденного учебного материала. Устный фронтальный контроль имеет ряд достоинств и недостатков. К преимуществам следует отнести то, что он позволяет задействовать большинство студентов, тем самым активизируя работу всей группы и экономя время на проверку и оценку домашнего задания; к его недостаткам – краткие ответы студентов не позволяют оценить глубину знаний, кроме того, возможны их случайные ответы. В ходе устного фронтального контроля преподаватель может организовать взаимоконтроль студентов – студенты сами могут формулировать вопросы и задавать их друг другу. Преподаватель, оценивая работу студентов, может оценивать не только их ответы, но и сами вопросы.

К формам устного контроля относятся коллоквиум (проводится по отдельным темам или разделам), зачет (проводится в конце семестра без оценки (зачет/незачет), или с выставлением оценки (дифференцированный зачет); экзамен – проводится в конце семестра и направлен на выявление уровня знаний по всей дисциплины.

2. *Письменный контроль* представляет собой выполнение контрольных заданий по пройденной тематике в письменной форме. Основными формами письменного контроля являются самостоятельная работа, диктант, контрольная работа.

В качестве самостоятельных работ могут выступать задания на проверку усвоения теоретических основ по предмету, а также задания на проверку умений их практического применения. Как правило, написание контрольных работ должно осуществляться после завершения темы, раздела, курса. Следует отметить, что контрольная работа должна быть одинаковой трудности для всех студентов. Тем не менее, студентам, имеющим высокий уровень знаний, можно подготовить дополнительные задания.

По окончании написания самостоятельной и контрольной работы проводится анализ с целью выявления количества неуспевающих студентов и материала для дополнительного изучения.

Диктанты, в зависимости от предмета, могут быть разных видов. Например, для дисциплины «Русский язык» диктант представляет собой написание определенного текста или отдельных слов под диктовку преподавателя с целью проверки грамотности студентов; для дисциплины «Иностранный язык» диктант представляет собой перевод слов с

иностранный на русский и наоборот. Для ряда других дисциплин диктант как форма письменного контроля может представлять собой перечень вопросов, на которые студенты должны дать краткие ответы. В основном диктант проверяет освоение студентами различных понятий. Время на выполнение должно быть строго регламентировано. Достоинством данной формы контроля является быстрота проведения.

Срезовая контрольная работа – форма письменного контроля, которая осуществляется по инициативе администрации вуза или самого преподавателя. Студенты заранее не предупреждаются о предстоящей срезовой контрольной работе. Ее целью является определение уровня знаний студентов на конкретном этапе обучения. По окончании выполнения срезовой контрольной работы должен проводиться ее тщательный анализ, который позволяет определить достоинства и недостатки образовательного процесса, выявить причины недостатков.

При организации матричного контроля студентам выдаются матрицы с вопросами по дисциплине курса, студенту необходимо дать точный ответ, отметив его знаком «X» или «+». При проверке матричных заданий преподаватель накладывает контрольную матрицу на матрицу с ответами студента, за каждое выполненное задание студенты получают фиксированное количество баллов, пустое место в матрице означает неправильный ответ.

Матричный контроль позволяет проводить анализ типичных ошибок студентов и корректировку образовательного процесса. Преимуществами матричного контроля являются: быстрота проверки выполнения заданий; точность и объективность оценки даже в случае усталости преподавателя.

Эссе (от фр. «essai» – «попытка, проба, очерк») – форма письменного контроля. Термин «эссе» ввел Мишель Монтень и использовал в своих трудах. В работах Л.М. Корчагина эссе рассматривается как творческая форма контроля. Его целью является проверка навыков самостоятельного творческого мышления. Эссе представляет собой изложение своих размышлений и выводов на основе прочитанного и изученного материала, увиденного или прожитого события. Различают следующие виды эссе:

1. Описательное эссе.
2. Аргументирующее эссе, представляет собой обоснованное мнение автора относительно предмета, лица или события.
3. Сравнительное эссе основано на выражении сходства и/или различия между предметами, лицами или событиями.
4. Причинно-следственное эссе фокусируется на определенной ситуации. Задачей студента является попытка ответить на вопросы: «В чем причина данного события?», «Каков результат?».
5. Литературный анализ – это размышление о прочитанной книге, об увиденном или прожитом событии.
6. Определяющее эссе представляет собой расширенное толкование того или иного предмета, лица или события.

Характерными чертами эссе являются: наличие вступления, в котором обозначена проблема, и заключения, в котором подводятся итоги; характерный стиль изложения, которому присущи эмоциональность и экспрессивность. Следует отметить, что посредством эссе студент может выразить свои личностные качества и способности.

3. *Программированный (компьютерный) контроль* широко используется в высшей школе. Это связано с развитием и внедрением современных информационных технологий контроля в учебный процесс. Основные возможности компьютерного контроля были сформулированы С.Д. Смирновым:

- простота выполнения контролирующих тестовых заданий и внесения изменений в базу данных;
- выбор заданий определенной сложности;
- автоматизация при подсчете баллов;
- осуществление проверки посредством дополнительных вопросов;
- фиксированное время выполнения контролирующего задания;
- разнообразие контролирующих заданий;
- возможность вернуться к предыдущему заданию;
- возможность запроса студентом подсказки для выполнения задания с применением дифференцированных штрафных баллов за каждую подсказку;
- выведение на экран результатов выполнения заданий, просмотр контролирующего задания полностью с возможностью фиксирования собственных ошибок;
- предоставление отчетности для преподавателя как по группам, так и по отдельным студентам.

Следует отметить, что программированный (компьютерный) контроль необходимо применять дозированно, поскольку ряд заданий невозможно проверить при помощи компьютера. Преимуществом программированного (компьютерного) контроля является то, что в отличие от преподавателя машина беспристрастна. Данный метод контроля должен применяться наряду с другими методами.

Портфолио – может являться формой как письменного, так и компьютерного контроля. Портфолио, или папка индивидуальных учебных достижений студентов, становится в последнее время все более популярной формой контроля. Все больше учебных заведений применяют его в своей практике. Портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов в определенный период его обучения, пополняемый архив учебных, творческих, общественных дел за время обучения в учебном заведении, характеризующийся целенаправленной, систематической и непрерывной оценкой и самооценкой.

Основная задача создания портфолио – стимулирование развития творческих способностей студента, достижение высоких результатов в учебном процессе, участие в общественной жизни учебного заведения. Портфолио – это и способ мотивации студента к равномерной и активной

работе, в том числе и самостоятельной, в течение всего времени обучения. Целью формирования портфолио является повышение качества подготовки студентов путем управления его учебной деятельностью в течение всего периода обучения. В случае предметного портфолио – формы, которая доминирует в настоящее время в Европе – речь идет о сборе работ студента в рамках определенного курса. Она служит по преимуществу как инструмент самого обучения, хотя оценивание этих шагов обучения также имеет место. Из этих «предметных портфолио» могут, в качестве их завершения, возникнуть и папки общих достижений.

Электронное портфолио может существовать как в виде мультимедийной презентации, так и в виде папки с набором документов студента, размещенных в сети Интернет. Подобные папки могут включать: введенный текст, электронные файлы, изображения, мультимедиа, записи и гиперссылки. Электронное портфолио становится популярной заменой уже привычной бумажной версии, позволяющей преподавателям и студентам оценивать, комментировать и просматривать портфолио в асинхронном режиме. Следует отметить, что работа над созданием электронного портфолио позволяет студентам строить планы своего дальнейшего личного и профессионального развития. Многие электронные портфолио размещены на различных Интернет-порталах, таких как: Facebook, MySpace, LinkedIn, Twitter и т.д.

Следует отметить, что строгой структуры портфолио не существует, однако, мы рекомендуем включить в портфолио студента следующие разделы: резюме / CV; перечень пройденных учебных курсов по основной специальности и связанные с ней области знаний; список выполненных работ; список достижений и документов, их подтверждающих; список внеаудиторных мероприятий: олимпиады, конференции, фестивали, тренинги и свидетельства об участии в них; проекты (описание, презентации); участие в грантах, получение именных стипендий; свидетельства о получении дополнительного образования; отзывы, рецензии; рекомендации; форсайт-план для дальнейшего личного и профессионального развития».

В процессе работы над портфолио необходимо тесное взаимодействие педагога и обучающихся. Преподавателю следует давать информацию студентам о возможных конкурсах, олимпиадах, фестивалях, конференциях, помогать в подготовке заявок на подачу грантов и т. д. Уместно подчеркнуть, что портфолио будет способствовать профессиональному и личностному развитию студентов, их самоорганизации, саморефлексии и самоконтроля.

4. *Практический контроль* представляет собой проверку применения знаний, умений и навыков в ходе практической деятельности. В ходе практического контроля используется как внешний открытый контроль, так и латентный (скрытый) контроль. Реализация данного метода контроля возможна при привлечении студентов к научно-практическим конференциям, открытым занятиям, дискуссионным клубам, деловым играм, тематическим вечерам, проектной деятельности. К примеру, студенты, изучающие

иностранному языку в вузе, реализуют себя в участии в олимпиадах по иностранному языку, а также в международных проектах с целью прохождения практики в зарубежных вузах-партнерах. В качестве примера можно привести конкурсы для студентов и магистрантов российских вузов, которые проводят такие организации, как DAAD, Fulbright, IREX и т.д. Участие в подобных конкурсах позволяет проверить сформированные компетенции в вузе на практике, расширить кругозор. Данные конкурсы способствуют возникновению научных контактов с представителями факультетов аналогичной специальности других государств.

Наряду с традиционными, в вузе возможно применение и других методов контроля.

1. *Метод коучинга* (от англ. coaching – тренировка) – это сотрудничество преподавателя и студентов при организации контроля с целью достижения профессиональных и/или личных результатов развития. Задачей данного метода является установление доверительных отношений, эмоциональная поддержка студентов, консультационная помощь. Благодаря этому осуществляется опосредованный контроль. По мнению Т.В. Заикиной, В.В. Зеленина, О.В. Коновой, В.Т. Смирнова, этот метод позволяет раскрыть потенциал студента, чтобы максимизировать его производительность, и тем самым, повысить результаты контроля. Задачей коучинга в организации контроля является улучшение качества работы в краткосрочной перспективе. Преподаватель-коуч должен обладать следующими качествами «быть заботливым, поддерживать студента; иметь хорошие коммуникативные навыки; иметь возможность диагностировать проблемы и находить решения; быть осведомленным о своих сильных и слабых сторонах; быть коммуникабельным и вдохновлять других; быть хорошим наблюдателем и консультантом» [507; 508].

Основными принципами коучинга в организации контроля, основанные на принципах организации обучения К. Роджерса, являются

1) опора на собственные ресурсы студента для выполнения определенных заданий;

2) направленность на раскрытие их потенциала студента путем диалога;

3) самостоятельность в составлении плана действий по выполнению контролируемых заданий.

Метод коучинга включает в себя диагностику, установление личных целей и наблюдение за прогрессом в их осуществлении. Преподаватель-коуч, как правило, рассматривается в качестве эксперта, партнера, руководителя и катализатора деятельности студента для определения собственного пути в достижении целей. Необходимо обратить внимание, что при реализации традиционных методов контроля ответственность за его результаты, как правило, возлагается на преподавателя. Метод коучинга предполагает, что студент принимает на себя ответственность за результаты контроля своей деятельности.

Метод коучинга в организации контроля заключается в:

- 1) «сосредоточении на настоящем и будущем успехе в определенной области;
- 2) ориентации на работу над настоящим и будущим результатом;
- 3) ориентации на планирование конкретных шагов, действий студента, чтобы у него была возможность выполнять их с уверенностью, и если эти шаги будут завершены определенным результатом, будет достигнута цель;
- 4) поощрении положительных решений студента» [507; 508].

Преподаватель-коуч помогает в предоставлении информации и ресурсов для студента из широкого спектра источников для подготовки к контрольным мероприятиям.

2. *Метод контроля в «перевернутом обучении»* (Flipped learning). «Перевернутое обучение» было предложено западными учеными Б. Альварезом, Дж. Бергманом, Дж. Сэмсом (B. Alvarez, J. Bergmann, A. Sams). Реализация данного метода обучения заключается в новой концепции подачи материала студентам и, соответственно, новом способе контроля его усвоения. Суть «перевернутого обучения» состоит в том, что преподаватели предоставляют электронные материалы для самостоятельного изучения дома, а различного рода упражнения выполняются в аудиторном формате. Данный метод позволяет сократить время на объяснение теоретического материала на занятии, тем самым дать возможность уделить больше внимания на его практическое применение. Сложность заключается в том, что предметный презентационный материал должен подвергаться постоянному обновлению, что занимает у преподавателя значительное количество времени. Кроме того, возникает необходимость в разработке контролирующих тестовых материалов для каждого студента согласно уровню сформированности его компетенций. Принципиальное отличие данного метода состоит в том, что контроль проводится по результатам самостоятельного изучения теоретического материала и предусматривает выполнение практических заданий в аудитории. Таким образом, обучающая функция контроля реализуется в полной мере [376; 388].

3. *Метод BYOD* (Bring Your Own Device) (в переводе означает «принеси свое собственное устройство»). Данный метод был предложен Р. Баллагасом, Дж. Борхерсом, М. Русом, Дж. Шериданом. Реализация данного метода заключается в использовании личных электронных устройств: смартфонов, портативных компьютеров, mp3 плееров, планшетов и т.д. В настоящее время данный метод обучения стал использоваться как в зарубежных вузах, так и в вузах нашей страны. Контроль на основе метода BYOD осуществляется следующим образом: каждому студенту отправляются задания по электронной почте, которые необходимо выполнить за определенное время. Использование данного метода позволяет сократить время на проверку, используя личные устройства студентов. Следует отметить, что вместе с тем метод BYOD не свободен от недостатков, а именно: 1) отсутствуют валеологические (здоровьесберегающие) технологии относительно использования данного метода; 2) возможность использования технических

средств и беспроводного Интернета не исключает списывание во время занятия; 3) проблема сохранности личного технического устройства также является немаловажной [469; 496].

4. *Метод кейсов* рассматривается в работах Т.Ю. Айкиной, А.Л. Ботовой, М.В. Гончаровой, А.С. Еремина, И.М. Козиной, А. Джонса (А.М. Johns). Решение кейсов как метод контроля, демонстрирует не только знания студентов, но и умение защищать точку зрения, умение работать как в команде, так и самостоятельно и т.д.

5. Особое место в системе контроля в настоящее время принадлежит тестированию. *Тест* – форма как письменного, так и компьютерного контроля. Выполнение теста предполагает выбор правильного ответа среди нескольких предложенных. Тесты – это совокупность заданий, в ходе проведения которых обучающиеся выполняют их за одинаковый период времени. Целью выполнения тестов является определение уровня знаний по дисциплине. Наиболее распространенными видами тестовых заданий являются задания открытого типа (свободное изложение, дополнение) и закрытого типа (множественный, альтернативный выбор, установление соответствия, последовательности, исключение лишнего). К достоинствам тестирования относится высокая технологичность процесса – возможность проверить уровень знаний и сформированность определенных компетенций за короткий срок. К основным недостаткам тестов можно отнести невозможность проверить критическое и творческое мышление студентов, угадывание ответов испытуемыми.

В настоящее время большое распространение получило компьютерное тестирование, что является оправданным средством в современных условиях.

6. *Мультимедийная презентация*. Создание мультимедийных презентаций является творческой формой контроля и способствует раскрытию творческого потенциала студентов. Для демонстрации мультимедийных презентаций можно использовать интерактивные доски (Smart Boards). Форма презентации позволяет студентам продемонстрировать свои компетенции на практике. Мультимедийные презентации могут быть использованы в качестве формы контроля при представлении творческих заданий, проектов, докладов на занятиях, конференциях, в качестве представления дополнительных материалов, изученных самостоятельно студентом и т.д. Одной из самых популярных программ, в которой выполняются мультимедиа презентации, является программа компании Microsoft – PowerPoint. Она проста в использовании, ею может овладеть любой преподаватель и студент. Достоинства этой программы заключаются в том, что на создание презентационных материалов не требуется много времени, а также она позволяет сэкономить время для осуществления контроля.. Возможности программы PowerPoint, позволяют объединить вместе и текст, и картинки, и аудио, и видео. Есть возможность приводить примеры по представленной теме, представлять дополнительную информацию, задавать вопросы, тем самым, развивая активную деятельность в аудитории. Для того чтобы во время

презентации можно было задавать вопросы и давать дополнительную информацию, программа PowerPoint позволяет остановить аудио или видеоролик в нужном месте. Интернет также является обширным хранилищем видеофайлов.

Важной особенностью программы PowerPoint является возможность использования гипертекстовых связей для быстрого перемещения в любую часть презентации, или к другим программам или вебсайтам. В состав презентации можно включать гиперссылки для того, чтобы студенты самостоятельно изучили некоторую информацию в Интернете.

Следует отметить, что при использовании компьютерных технологий в организации контроля студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации.

7. Веб-квест – форма программированного (компьютерного) контроля сформированности компетенций студентов. Веб-квест является формой контроля, предполагающая выполнение определенного задания, в котором используются заранее подготовленные для этого Интернет-ресурсы, а также другие оффлайн материалы (Б. Додж/ В. Dodge). Чтобы выполнить задание, данное преподавателем, студентам необходимо собрать, обобщить, синтезировать, оценить информацию в рамках четко определенных параметров. По мнению Е.И. Багузиной, О.Н. Горбатовой, О.В. Горбуновой, Б. Доджа, А.Н. Жалдыбиной, И.А. Иващенко, Н.С. Кузьминовой, А.А. Левицкой, Т. Марча, Н.Г. Муравьевой, О.В. Олядничук, А.В. Федорова, использование веб-квеста как формы контроля позволяет усилить критичность мышления студентов, вовлечь студента в процесс контроля как активного его участника.

В архитектуре веб-квеста используется принцип Универсального Дизайна Обучения (Universal Design for Learning), который направлен на организацию контроля таким образом, чтобы он подходил всем студентам с разным уровнем сформированности компетенций. С технологической точки зрения, создание веб-квест заключается в создании документа, содержащем гиперссылки. Веб-квест может быть создан в Word, Powerpoint, Excel. Существуют платформы, такие как: Zunal WebQuest, TeacherWeb, QuestGarden, CreateWebQuest, WebQuest Direct, TeAchnology, WebQuest Page, Web Poster Wizard, Filamentality, PHPWebQuest, которые содержат подробные пошаговые инструкции по созданию и выполнению веб-квеста.

Сформулируем достоинства веб-квеста:

- 1) возможность осваивать материалы студентами в индивидуальном темпе;
- 2) приобретение навыков работы с Интернетом и компьютером, которые помогут студентам на протяжении всей их жизни;
- 3) активизация учебной деятельности студентов;
- 4) обучение анализу, синтезу и систематизации различной информации;

5) обучение планированию и управлению деятельностью по выполнению проекта;

6) поддержка творческого и инновационного мышления студентов;

7) развитие взаимодействия студентов посредством цифровых коммуникаций;

8) обучение обрабатывать, интегрировать и представлять результаты научно-исследовательских работ.

Технология работы над веб-квестом была предложена Е.И. Багузиной согласно следующим этапам:

1. «Формулировка краткого введения, где четко описаны главные роли участников, например, «Ты – детектив, пытающийся разгадать загадку таинственного происшествия» и пр.

2. Предоставление банка информационных ресурсов (в электронном виде – на компакт дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернете, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания студентами.

3. Выполнение задания предполагает:

1) самостоятельное изучение студентами предложенного преподавателем материала;

2) консультация преподавателя по вопросам, связанным непосредственно с содержанием веб-квеста либо с его презентацией;

3) заполнение студентами заданий;

4) обсуждение индивидуальных результатов работы каждого члена команды среди студентов, выполняющих веб-квест по теме. Отбор всеми членами команды наиболее значимого материала для итоговой презентации (веб-страницы и т. п.);

5) рекомендации преподавателя по использованию электронных источников;

6) рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации (руководства, веб-страницы и т.п.), включая картинки, звуковое и цветное оформление, разработку структуры итоговой презентации.

7) заключение, в котором суммируется опыт, полученный студентами при выполнении веб-квеста, в виде итоговой презентации, публикации работ студентов в виде веб-страниц и веб-сайтов, эссе, организация круглых столов и т.п.».

Изучение веб-квестов, размещенных в сети Интернет, позволило выделить следующие формы веб-квестов:

1. Создание базы данных по предложенной проблеме.

2. Творческое задание – написание пьесы, рассказа, стихотворения, песни, создание видеоролика.

3. Журналистское расследование – изложение информации на основе предложенных фактов.

4. Научное исследование – изучение различных явлений, открытий, фактов с использованием Интернет-ресурсов.

5. Интервью с виртуальным персонажем.

Подводя итог, важно отметить, что формы контроля, предполагающие творческую активность студентов, выбирают, как правило, студенты, которые увлечены изучаемым предметом. Для реализации положительного потенциала творческих форм контроля требуется проведение дополнительных консультаций и методических указаний.

Литература.

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Галустян О.В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку / О.В. Галустян // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2015. – №3. – С. 115-121.
3. Галустян О.В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов / О.В. Галустян // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород, 2011. –Т. 11. – №18 (113). – С. 242-248.
4. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дисс. ... докт. пед. наук / О.В. Галустян. – Воронеж, 2017 – 432 с.
5. Галустян О.В. Современные образовательные технологии в организации учебного процесса / О.В. Галустян // Информатизация образования и науки. – Москва, 2013. – № 3 (19). – С. 24-34.
6. Галустян О.В. Технология веб-квест в преподавании иностранных языков в высшей школе / О.В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2015. – № 5 (95). – С. 45-56.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – Москва, 2001. – 192 с.
8. Нестеров А.В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе образования: дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Нестеров. – Санкт-Петербург, 2004. – 188 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – Москва, 2003. – 304 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – Москва: 2002. – 437 с.
11. Balzer L. Reform der Kaufmännischen Grundausbildung / L. Balzer, A. Frey, U. Renold, P. Nenniger. – Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Reform of Basic Commercial Training in Switzerland). – Volume 3: Results of Evaluation. – Landau, 2002. – 230 s.

1. Дайте характеристику традиционным методам контроля. В чем их преимущества и недостатки?
2. Что такое «метод коучинга»? На ваш взгляд, такой метод необходим в системе высшего образования в России?
3. Могут ли применяться в Российском образовании инновационные методы контроля, такие как метод контроля в «перевернутом обучении», метод ВУОД?
4. В чем суть кейс-метода?
5. В чем вы видите преимущества и недостатки тестирования?
6. Считаете ли вы возможным применение веб-квестов как метода контроля?

Раздел III. Теоретико-прикладные аспекты личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы

3.1. Историческая ретроспектива подготовки преподавателя в России

(Е.В. Кривотулова)

Российская система образования всегда выделялась своей самобытностью, традициями, достижениями великих педагогов и ученых, поэтому осмысление современного состояния научно-педагогической деятельности вузовского преподавателя невозможно без реконструкции исторических представлений о преподавательской профессии, ее социальной значимости и системе подготовки преподавателя в отечественной педагогической мысли.

Обстоятельный анализ проведенных нами историко-педагогических исследований позволяет констатировать, о том, что преподаватель вуза должен овладеть не только знаниями предметной области, но и интегративными психолого-педагогическими. Однако подготовка преподавателя вуза не развивалась системно, что послужило причиной, в процессе ретроспективного поиска, обратиться к различным неоднородным по своей природе источникам. Из всех источников педагогической теории и практики, дающих наиболее весомую, полезную информацию о подготовке преподавателя высшей школы можно выделить следующие:

- идеи и опыт великих педагогов (М.В. Ломоносова, Н. И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, С.И. Гессена, Д.И. Менделеева, В.О. Ключевского и др.);
- опыт учительских семинарий дореволюционной России при университетах;
- опыт деятельности профессорского института при Дерптском университете в 1828-1839 гг.
- опыт подготовки преподавателя вуза в первой половине 20 века.

Обратившись к анализу педагогической литературы, посвященной истории отечественной педагогики высшей школы, мы посчитали необходимым рассмотреть ряд требований к личности преподавателя в истории российской высшей школы.

Одним из профессионально значимых умений преподавателя высшей школы является владение лекторским мастерством. Авторы «Краткого очерка истории Харьковского университета за первые сто лет его существования», характеризуя лекторское мастерство преподавателей университета, объединили их в три категории: «выдающихся лекторов, средних и неудовлетворительных». Для первой категории характерно следующее: «преподавал превосходно и пользовался глубочайшим уважением у

студентов»; «весь проникнутый любовью к своему предмету, поэтизировал для своих слушателей даже дифференциальные и интегральные исчисления»; «имел глубокие познания и читал красиво и риторично»; «читал прекрасно, энергично, выразительно и поражал светлую логику, особенно при изложении разных теорий»; «на слушателей действовала его глубокая эрудиция и самостоятельность мысли»; «отличался редким даром слова, читал ясно, отчетливо и умел придать особый интерес своему предмету». Не останавливаясь подробно на характеристике второй категории, авторы больше внимания уделяют третьей — «неудовлетворительным». При этом используются следующие определения: «имел самые поверхностные сведения по своему предмету и никогда не относился к нему добросовестно»; «его лекции никогда не выходили из рамок чужого печатного руководства»; «знал свой предмет, но был до того косноязычен, что в его речи трудно было различить членораздельные звуки»; «безжизненное преподавание, не дающее ни знания предмета, ни пробуждающего чувств»; «буквально повторял текст своих записок, а если вдавался в объяснения, то еще более затемнял смысл неясными оборотами своей речи»; «представлял жалкую иронию над университетским преподаванием»; «гомерическая леность и небрежность в преподавании»; «позже всех начинавший лекции и раньше всех их оканчивавший, выходивший ранее срока из аудитории» [цитируем по 12, с.42].

Под каким бы углом мы ни рассматривали проблему педагогического мастерства, мы возвращаемся к конкретным личностям. В книге «Московский университет в воспоминаниях современников» (1989) приведены примеры, характеризующие многих педагогов. Вот как описывает манеру чтения лекции своего учителя С.М. Соловьева В.О. Ключеский: «С закрытыми глазами, немного раскачиваясь на кафедре взад и вперед, не спеша, низким регистром своего немного жирного баритона, начинал он говорить свою лекцию и в продолжение 40 минут редко поднимал тон. Он именно говорил, а не читал, и говорил отрывисто, точно резал свою мысль такими удобоприемлемыми ломтиками и его было записывать... Сначала нас смущали эти вечно закрытые глаза на кафедре, и мы даже не верили своему наблюдению, подозревая в этих опущенных ресницах только особую манеру смотреть; но много после на мой вопрос об этом он признался, что действительно никогда не видел студентов в своей аудитории... Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни, на воображение; оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете. ... мы старались ухватиться за нить развиваемых перед нами мыслей и не замечали слов. Я бы назвал такое изложение прозрачным... У Соловьева слово было всегда по росту поговорке: семь раз примерь и один раз отрежь. Голос, тон и склад речи, манера чтения – вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешенно и измерено, отсеяно от всего лишнего, что обыкновенно пристает к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку. Вот

почему его мысль чистым и полновесным зерном падала на умы слушателей. Гармония мысли и слова! Как легко произвести эти складные слова и как трудно провести их в преподавании!...» [22, с.353-355].

Если С.М. Соловьев чаще апеллировал к зрительным образцам, вслух рассуждал и вел за собой студента, то И.П. Павлов отталкивался на лекциях от фактов, давал им объяснения, связывал наблюдения с законами физиологического и психологического развития организма. Для него «господин факт» был доминирующим в поиске истины. Ученый от фактов шел к обобщениям, от них к выявлению закономерностей, а от последних – к концептуальным теориям. И.П. Павлов строил занятие на сведениях, добытых собственноручно и всегда доступных к повторению в эксперименте.

Современники отмечали педантичность И.П. Павлова при чтении лекции (опоздания, упущения лаборантов, отвлечения присутствующих не допускались). Его лекции носили характер живой беседы, в ходе которой ставились конкретные вопросы и общими усилиями аудитории искались на них ответы [31, с.44].

Н.И. Пирогов в своей статье «Дополнения к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов» говорит о таком профессионально значимом качестве личности преподавателя высшей школы как увлеченность своей профессией: «Кто не носит в себе призвания, кого высшая сила не удерживает на пути к нравственному совершенству, того нельзя удержать и деньгами на пути науки... Кто не сделал самоусовершенствование главной задачей жизни, того и обеспеченное существование не удержит на научном пути». Он приводит пример двух типов преподавателей: «Вот талант, посвятивший себя всецело учебной деятельности, труды его уже обогатили науку, но они такого рода, что не могут ему принести никакой материальной выгоды. Он, кроме университетского содержания, ни на что не рассчитывает, потому что отдает все время и силы университету. Вот другой: он приглашен «за неимением лучшего» для замещения кафедры. Его занятия такого рода, что кроме университетского содержания, они доставляют ему еще огромные доходы и по мимо университета, в котором он «исполняет только аккуратно свои обязанности». Что же общего между этими двумя личностями? Один -находка и приобретение для университета,- удесятерит фонд производительных его сил. Другой исполняет только должность» [24, с.12-13]. В университете должны быть тесно взаимосвязаны два направления деятельности - научная и учебная: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное, и без учебного, все таки светит и греет. А учебное без научного, как бы не была для национальности приманчива его внешность,- только блеснит» [23, с. 9]. Осуществить эту работу под силу преподавателям, увлеченным своим предметом, занимающимся исследовательской деятельностью. Это еще одно из профессионально значимых качеств личности преподавателя высшей школы.

Представляется интересной, в данном контексте личность Д.И. Менделеева. Он постоянно подчеркивал, что профессор должен быть подлинным «учителем молодежи; на лекциях при «ясном и живом изложении своего предмета» профессор должен подводить студентов «к самому алтарю знаний» и вместе с тем, в процессе сообщения знаний, «проводить воспитание». «Живым словом и кратким общим выражением необходимых дисциплин заражать умы слушателей и направлять их в должную сторону» [20, с. 276].

Эти трудные и высокие задачи может «надлежащим образом выполнить только тот профессор, который сам является крупным ученым и заражен, и увлечен теми идеалами, стремление к которым он призван воспитывать в своих учениках. Обязанность профессора не только учить, но и двигать науку», пишет Дмитрий Иванович в Докладной записке в физико-математический факультет Петербургского университета от 21 октября 1884 г. Он утверждал, что «профессор, который читает курс, а сам не работает в науке и не движется вперед, не только бесполезен, а даже вреден» [19, с. 35]. Д.И. Менделеев всю жизнь боролся за развитие передовой науки, за распространителя и творца этой науки — профессора высшей школы, «учителя молодежи», крупного ученого и прогрессивного воспитателя. Он писал, что если профессорские места будут занимать «не по таланту, не по вкладу в сокровищницу наук, ничего нельзя ожидать плодотворного и особенно того самостоятельного, которое нам, русским, теперь нужнее всего» [19, с.15]. Как отмечает А. Архангельский, во время лекций Д.И. Менделеева в Петербургском университете «химическая аудитория не раз бывала, переполнена студентами всех факультетов; в глубокой тишине внимали они вещим словам великого профессора, мастерски умевшего пробудить в них стремление к знанию, повысить бодрость и энергию в научном труде. По словам его учеников, многочисленная аудитория иногда прямо замирала от глубокого волнения, слыша призыв великого ума к широкой научной работе» [19, с. 31]. Бывшие студенты Петербургского университета, в котором Д.И. Менделеев проработал 34 года, отмечали: «Ему не надо, чтоб подчинить себе аудиторию, ни ораторского искусства, ни голосовых средств, ни тщательной отделки лекций - он все возьмет своей любовью к предмету, своим живым отношением к нему». Итак, необыкновенная любовь лектора к своему предмету, увлеченность, передававшаяся слушателям, простота и деловитость обстановки, в которой происходило чтение лекции,-все это приковывало внимание аудитории. «Свои лекции Менделеев читал почти всегда стоя за столом, изредка прерывая свою речь отступлениями, каковыми являлись обычно критика системы «классических гимназий» и призывы заняться по окончании университета практической деятельностью. Язык Менделеева был исключительно образным: яркие и неожиданные сравнения, меткие выражения, а порою и интонация [там же].

С.И. Гессен в начале XX века в концептуальных положениях теории университетов отмечал, что «высшая научная школа должна быть, ... прежде

всего, очагом научного исследования, ее преподаватель – активным исследователем, самостоятельным ученым, расширяющим своей научной работой область познания, студент – участником исследовательской работы преподавателя...». «Задача университетского преподавателя не

в том, чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке, которой он может учить лишь в меру своей исследовательской работы. Он не «преподает» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды — потому он и называется профессором» [4, с.110-113].

Современники отмечают, что прослушать две-три лекции Менделеева считали своим долгом даже юристы. С.И. Гессен отмечал, что «ораторское искусство профессора заключается не в легкости и отделанности стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли». Бывшие студенты известных в истории высшего образования России преподавателей отмечают их умение заинтересовать аудиторию с первых слов, «заразить» своей увлеченностью преподаваемым предметом» [4, с.145-146].

Замечательным наставником Московского университета был В. О. Ключевский. По свидетельству его учеников, ... «к Ключевскому влекла необыкновенная сила его ума и остроумия и яркая красота его языка и речи. Когда он говорил свои обдуманые и даже, казалось, заученные лекции и доклады, невозможно бывало оторвать внимания от его фразы и отвести глаза от его сосредоточенного лица. Властная мощь его неторопливо действовавшей логики подчиняла ему ваш ум, художественная картинность изложения пленяла душу, а неожиданные вспышки едкого и оригинального юмора, вызывая неудержимую улыбку, надолго западали в вашу память... Ключевский совмещал в себе силу ума и богатство ученого знания с талантом поэтического восприятия и воспроизведения. В этом секрет его обаяния» [17, с.124]. Замечательное педагогическое мастерство «лектора-художника», как называли Ключевского, сильно влияло на возбуждение интереса к «Курсу русской истории».

Известный педагог Петр Францевич Лесгафт, преподавая в начале 90-х годов XIX века в Петербургском университете, читал лекции «не только ясно, но и очень изобразительно, темпераментно. Его стройная, сухоощавая фигура преображалась, он становился молодым и гибким, чувствовалось, как самого его охватывает горение, желание не только отбыть повинность на кафедре, а полноценно жить в общении с молодежью, точно и убежденно передавая ей изученное и продуманное... Голос его то возвышался, то падал, передавал оттенки его подвижного настроения, выражал пафос или укоризну, насмешку или настойчивость. Лектор отважно выходил на бой с научными противниками и в саркастической форме затевал с ними заочную полемику, а потом необыкновенно естественно возвращался к дружеской беседе со своими слушателями» [17, с. 134]. Петр Францевич во время лекции внимательно следил за тем, как его воспринимают, не появились ли у кого признаки утомленности. Как вспоминают его студенты, в этом случае «он мельком

бросал фразу: «Что, милостивая государыня, отсутствуете? Не о том думаете?». Или же подбегал к рассеянному и громогласно задавал ему вопрос. Во время лекции П.Ф. Лесгафт стремился проверять, как слушатели усвоили материал его лекции, «использовал любой повод, что бы выявить мнение тех, кого он столь бурно вовлекал в процесс познания». Осмысливая содержание лекций П.Ф. Лесгафта, его ученики обращали внимание на то, как преподаватель воздействовал на их восприятие. «Вообразите, милостивые государыни, подумайте, придете в свою комнатку, возьмите бумажку, начертите»,— слышали они мысленно его наставления. «Помните основное положение», «всем ясно насквозь», «пришпильте» - сколько таких наставлений восстанавливали в своей памяти. Не унылым наставлением, а твердой просьбой вспоминались его фразы: «надо быть интеллигентным», «в каждом человеке надо признавать личность и данной личности не касаться ни словом, ни делом, ни помыслами», «надо быть на своем месте и в свое время» [13, с. 201-211].

Высокое мастерство выдающихся лекторов высшей школы, их высказывания о путях и средствах педагогического совершенствования, оказывали большое влияние на научную и педагогическую подготовку молодежи. Посещая лекции, непосредственно наблюдая за научным ростом педагогов, перенимая от них ценное, формировалась новая научная смена.

Деятельность выдающихся преподавателей была ценным примером, образцом ведения учебного процесса в высшей школе.

К концу XIX века в России сложились представления о профессоре русского университета. Он должен был воплощать в себе такие качества, как увлеченность профессией, высокая трудоспособность, стремление к исследовательской деятельности и обширность научных знаний, стремление

к совершенствованию педагогического мастерства, честолюбие ученого, толерантность. Профессионально значимые личностные качества проявлялись в умениях оказывать влияние на своих студентов, увлекать их своей профессией (преподавателя высшей школы), создать собственную школу преподавания, во владении лекторским мастерством [12, с.42].

Начиная с XIX-го века в педагогической литературе отмечается необходимость специальной подготовки преподавателя высшей школы [12] «Каждый университет 1) должен доставлять государству нужное количество учителей, правоведов, медиков и т. д. Это его действие на государство. 2) Он должен производить нужное для себя и вообще для университетов число самостоятельных деятелей науки: он должен производить учителей для правоведов, врачей, учителей, — хранителей святого огня науки, передовых мыслей по части цивилизации целого края. Каждый университетский устав должен непременно иметь в виду обе упомянутые стороны университетской жизни, иначе университет умрет от естественного истощения», отмечается в статье А. Вальтера «Зависимость или свобода. Учиться или учить?», написанной в 1865 г.[цитируем по 11, с. 137-140].

Д.И. Менделеев в 1903 г. в статье «Заветные мысли» отмечает, что необходима «строго обдуманная, особая организация для получения необходимых нам наставников», так как широкого высшего образования при «случайном качестве преподавателей достичь мало вероятно» [20, с. 127].

Решение вопроса о профессиональной подготовке профессоров для университетов России изначально было заложено Николаем I. «Профессоры есть достойные, но их немного и нет им наследников; их должно готовить и для сего лучших студентов человек 20-ть послать на два года в Дерпт, а потом в Берлин или Париж, и не одних, а с надежным начальником на два же года; все сие исполнить немедля [23а, с.95-96]. Дерптский профессорский институт можно рассматривать как историко-педагогический феномен: явление выдающееся, необычное, отмечает в своих исследованиях Н.В. Карнаух. Подобного опыта подготовки профессоров для отечественных университетов не было.

Анализируя работу Е.В. Петухова «Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, университет за 100 лет его существования (1802-1902). Т.1:Первый и второй периоды (1802-1865). Исторический» можно выделить существенные черты подготовки преподавателей высшей школы.

В качестве нормативно планируемых знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств преподавателя высшей школы были обозначены: владение обширными знаниями в выбранной области педагогической деятельности; иностранными языками; методами и приемами организации учебной деятельности в университете; лекторским мастерством. У выпускника Профессорского института должны быть развиты умения: вызвать интерес к преподаваемому предмету; осуществлять плодотворную исследовательскую деятельность; вовлекать в исследовательскую деятельность студентов. Будущий профессор должен быть способен проявлять: стремление к профессиональному самосовершенствованию; стремление к исследовательскому поиску; высокую трудоспособность, готовность к упорному, кропотливому труду; заинтересованность в подготовке преемников своего дела [8, с.497-512].

Учебные планы включали в себя как дисциплины, необходимые для сдачи докторского экзамена, так и дополнительные, что позволяло осуществлять всестороннюю подготовку будущего профессора. Лекционные и семинарские (практические) формы занятий, методы организации учебного процесса были направлены, по мнению Н.В. Карнауха, на формирование устойчивой ориентации по овладению профессиональными функциями, стилем педагогической деятельности; обеспечение личностной активности воспитанников [12, с.137]. За время обучения в Институте необходимо было подготовиться к сдаче докторского экзамена, а в России присуждение ученой степени осуществлялось только по трем разрядам наук: философских, медицинских и юридических (согласно утвержденному 20 января 1819 г. официальному документу «Положение о производстве в ученые степени»). Ученая степень доктора медицины присуждалась исследователям,

посвятившим свои труды ботанике, зоологии, медицине; доктора философии - исследователям в области филологии, истории, математики, астрономии. В связи с этим количество дополнительных дисциплин, не связанных непосредственно с выбранной специальностью, было значительным. Министерство народного просвещения признало невозможным составление для воспитанников Профессорского Института единого учебного плана, даже для студентов одной специальности. Было рекомендовано составить индивидуальные планы для каждого воспитанника с учетом уровня его подготовленности. С этой целью с воспитанниками, сразу же по их прибытии в Дерпт, были проведены дополнительные экзамены-беседы. В итоге для каждого в отдельности был составлен план работы на весь период обучения, учитывая индивидуальные способности и знания. Кроме посещения лекций и участия в других коллективных занятиях, предусматривалась и довольно обширная самостоятельная, в основном практическая, работа.

В соответствии с выбранной специальностью за воспитанниками закреплялись профессора-руководители. Каждый профессор-руководитель должен был иметь со своим воспитанником (воспитанниками) самый тесный контакт, создать атмосферу взаимного доверия и при помощи этого нацелить воспитанника на самостоятельную работу: конспектирование и рецензирование книг, написание статей или рефератов на выбранную тему. Подготовленную студентом работу профессор должен проанализировать вместе с автором, влияя, таким образом, на научное развитие студента. Воспитанники упражнялись в переводах с древних языков, писали сочинения – рассуждения об изучаемых предметах на немецком, латинском языках. Эти работы проходили процедуру защиты и обсуждения на специальных занятиях. Широко использовалась такая форма организации учебного процесса как диспут. Будущие преподаватели, благодаря этим занятиям, убеждались, что мало знать свой предмет, надо еще уметь донести его до слушателя, обладать «особенным даром слова». Реальная значимость норм профессиональной деятельности удостоверяется не иначе, как через сознание и действия конкретных личностей. В Профессорском институте эту роль выполняли профессора-наставники. От них требовалось: при руководстве самостоятельной работой основное внимание обращать на суть предмета, оставляя решение побочных вопросов самим воспитанникам. Будущим профессорам предоставлялся простор для самостоятельных занятий наукой. Целью такой самостоятельной работы являлась подготовка воспитанников к ежедневному исследовательскому труду ученого [8, с.497-522].

Система подготовки в Профессорском институте способствовала развитию у воспитанников выраженного стремления к самообразованию. Хорошая языковая подготовка (кроме немецкого языка, обязательно изучался греческий, латынь, а для желающих – еще итальянский, французский языки) необходима была для продолжения обучения за границей, для общения с иностранными коллегами. Воспитанники испытывали трудности в обучении связанные не только с немецким языком (занятия велись на немецком языке),

но и чувствовали себя неуверенно и на практических занятиях. Н.И. Пирогов писал в своих воспоминаниях о студенческой жизни: «Что же я вез с собою в Дерпт? Как видно, весьма ничтожный запас сведений, и сведений более книжных, тетрадных, а не наглядных, не приобретенных под руководством опыта и наблюдения» [25, с. 307]. Впоследствии Н.И. Пирогов, профессор Дерптского, а затем Петербургского университетов, уделял много внимания практическим занятиям студентов. Ученые отмечают, что он был первым русским дидактом, заложившим основы семинарских занятий в отечественных университетах.

В процессе адаптации воспитанников Профессорского института к требованиям и нормам деятельности преподавателя высшей школы осуществлялось становление их стиля педагогической деятельности [12, с. 137-140].

В конце семестра каждый профессор должен был представить директору Института отчет об «успехах и прилежании его учеников».

В последний год обучения воспитанникам Профессорского Института необходимо было сдать экзамен и защитить магистерскую диссертацию, а также прочитать пробную лекцию перед членами комиссии. После всех видов испытаний выпускники первого набора были отправлены на два года в заграничную командировку. Молодых русских ученых должно было обогатить знакомство с мировой практикой, но главное заключалось в анализе педагогического стиля общения студентов с преподавателями в зарубежных университетах.

По возвращении из-за границы профессоранты, после чтения второй пробной лекции в зале Академии наук перед членами специально созданного комитета под личным председательством министра народного просвещения, кураторами учебных округов и ректорами университетов, были распределены между университетами России.

После выпуска первого набора воспитанников Профессорский Институт осуществил в 1833 году второй набор, его воспитанники (всего 6 человек) окончили Профессорский Институт в 1838 году и приступили к педагогической деятельности в университетах [8, с.497].

Цель, поставленная Николаем I, отмечает в своих исследованиях Н.В. Карнаух, перед Профессорским институтом, была успешно выполнена: «в итоге было подготовлено 24 преподавателя для университетов России. Но этот успех... несправедливо приписывать одним только достоинствам дерптской научной школы; много значил тут и выбор самих кандидатов» [11 С. 139]. Ценные семена знаний были заложены в благодатную почву: в Профессорский институт отбирали самых лучших студентов из университетов России.

Поставленная перед воспитанниками цель: подготовиться к занятию профессорской должности в одном из отечественных университетов, постепенно, из нормативно заданной, приобрела конкретное выражение. В процессе реализации обозначенной модели в Профессорском институте было осуществлено два взаимосвязанных процесса: утверждение общезначимых

норм профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и их интериоризация будущими российскими профессорами (отражение в индивидуальном стиле профессиональной деятельности). При поступлении в Институт будущие профессора давали подписку, что обязуются после его окончания «прослужить 12 лет по учебной части со времени занятия ими профессорской кафедры» [8, с. 89]. Этот срок составлял ровно половину 25-летнего профессорского стажа. Выпускники Профессорского института выполнили свои обязательства, многие из них проработали в высшей школе даже гораздо больше обозначенного срока.

В исследованиях Н.В. Карнауха отмечается, что их деятельность была ценным примером, образцом ведения учебного процесса в высшей школе. Усвоенные в Профессорском институте нормы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы нашли отражение в стиле преподавания молодых профессоров [11].

В отечественном высшем образовании до недавнего времени не уделялось должного внимания проблеме подготовки преподавателя вуза, хотя при Московском университете еще в 1779 году была открыта учительская семинария, просуществовавшая всего 5 лет, которая готовила преподавателей гимназий и университетов. Опыт данной институции был использован в процессе реформ народного образования в начале XIX века, который привел к организации при университетах педагогических институтов, ориентированных на подготовку учителей гимназий [26].

Основы подготовки преподавателей высшей школы в России были заложены Уставом от 1863 года, начиная с которого стал функционировать институт профессорских стипендиатов. И, по мнению ряда ученых, «порядок подготовки преподавателей «к профессорскому званию», установленный Уставом высшей школы 1863 года, в принципе остался без изменений» [2, с.20 с.].

Инициатива институализации подготовки будущего преподавателя высшей школы в России была начата примерно в 1994 г. Данная деятельность проходила в несколько этапов. На протяжении 1994-1996 годов в рамках научно-технической программы «Университеты России» был создан проект Педагогического минимума для подготовки к педагогической деятельности преподавателя высшей школы [27]. В 1996 году приказом Госкомвуза России №1318 (от 26 июля 1996 г.) был создан Научно-методический совет по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в сфере психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических дисциплин для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях. На основе предложенных проектов и критических замечаний Совет разрабатывал Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Результат данной работы был зафиксирован в документе «Требования» обязательного минимума содержания профессиональной

программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», утвержденном в конце 1997 года Министерством общего и профессионального образования РФ [26]. Данный документ предполагал реализацию учебного плана, составленного на основе «Требований» в различных организационных формах: обучение по магистерской программе, в аспирантуре, после получения диплома специалиста в течение года на факультете или на отделении повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений.

Таким образом, можно утверждать, что почти до конца 20 века не существовало специальной концептуально обоснованной системы подготовки вузовских преподавателей. Педагогические вузы готовили учителей школ или средних специальных учебных заведений. Аспирантура и докторантура уделяли основное внимание исследовательской деятельности аспирантов и докторантов. Курсы, факультеты и институты повышения квалификации преподавателей вузов были нацелены чаще всего на развитие умений в области преподаваемых дисциплин. Небольшие курсы по педагогике, читаемые в рамках аспирантуры в педагогических вузах и в некоторых университетах, принципиально не решали проблемы. Преподаватели для вузов в нашей стране готовились путем переподготовки или повышения квалификации работников, уже имеющих высшее образование и некоторый практический стаж работы. Во многом данное положение дел сохраняется и на данный момент, однако, очевидны и позитивные изменения. Это открытие дополнительной образовательной программы «Подготовка преподавателя высшей школы» в структуре вуза.

Однако следствием описанного выше состояния подготовки преподавателей высшей школы стали некоторые проблемы, перешедшие из прошлого в настоящее и требующие срочного решения. Это проблема отношения вузовских структур (кафедр, факультетов) к специальной профессиональной психолого-педагогической подготовке как вторичной, незначимой задаче. Это проблема отождествления научной и педагогической подготовки преподавателя. Преподаватели высшей школы неудовлетворены и системой повышения квалификации. Исследование, проведенное в Воронежском госуниверситете в 2004, 2005 гг. показало, что 69,6 % преподавателей после ФПКП не зафиксировали у себя приращения нового педагогического знания.

Сложившаяся ситуация лишь в последние годы подвела к необходимости специальной психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. Поэтому результаты исследовательской деятельности преподавателей кафедры педагогики и педагогической психологии в рамках грантов 2011-12 гг. (проект № 11-16-36006 а/Ц), 2014-2015 гг. (проект № 14-16-36004а(р)) показали положительную динамику по приращению психолого-педагогического не только знания, но и умений, проектировочной компетентности у преподавателей вуза, обучающихся по специальной

программе «Психолого-педагогическая компетентность вузовского преподавателя».

Сегодня особые надежды возлагаются на усиление психолого-педагогической подготовки студентов вузов всех специальностей, магистрантов, аспирантов, что соответственно связано с введением в учебные планы таких дисциплин как: «Психология и педагогика», «Психология и педагогика высшей школы». Эти курсы должны повысить общую и психолого-педагогическую культуру будущего специалиста, который впоследствии, при получении дополнительной квалификации «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы» может заняться профессионально-педагогической деятельностью.

Концептуальная подготовка к практике преподавания в высшей школе предполагает не только более полный объем психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающий будущему преподавателю минимальную современную грамотность в этой области, но и конкретизацию педагогической профессиональной подготовки за счет ориентированности на вполне определенные виды деятельности. Последнее подразумевает расширение вариативной составляющей, и может реализовываться посредством индивидуальных образовательных программах или через курсы по выбору в рамках дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» [18, с. 22-23].

Необходимо отметить, что общей тенденцией в России является подготовка к преподавательской деятельности в вузе на магистерской ступени и в аспирантуре. Однако сегодня ряд исследователей предлагают и модели, предполагающие пролонгированную систему подготовки к педагогической деятельности в высшей школе. Проектная модель профессионально-педагогической подготовки преподавателей для высшей школы, предложенная исследователями Л.И. Шумской и О.Б. Дормешкиным, предполагает: базовую подготовку, профессиональную подготовку и специализированную подготовку [32, с. 24], но она пока не нашла реализации в полном объеме.

Итак, можно констатировать, что система подготовки преподавателей вузов в нашей стране осуществляется, по преимуществу, в системе послевузовского образования. Отмечается усиление роли деятельностного подхода к организации процесса подготовки, в этом смысле усиливается ее практикоориентированный характер.

3.2. Составляющие педагогической культуры вузовского преподавателя (Е.В. Кривотулова)

Преподаватель высшей школы должен обладать высокой общей и педагогической культурой, быть совершенным профессионалом. В

соответствии с современными требованиями высшей школы чрезвычайно важными на сегодняшний день становятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство вузовского преподавателя.

Анализ научной литературы (А.Л. Бусыгина, С.Г. Вершловский, И.Ф. Исаев, В.Я. Лифшиц, Н.Н. Нечаев, Г.С. Сухобская и др.) и практической деятельности преподавателей Воронежского госуниверситета свидетельствуют о том, что в педагогической деятельности отмечаются следующие негативные тенденции:

- слабо проявляется установка преподавателя на осмысление возможностей предметной деятельности для достижения педагогических целей и мысленной реконструкции этой деятельности;

- большая часть преподавателей не рассматривают свою деятельность в контексте воспитательно-преобразующего влияния на студента, ориентируясь лишь на предметную область, научную сферу своей деятельности, что идет вразрез с гуманистическим смыслом профессии;

- в системе ценностных ориентаций господствует установка на формирующее обучение, ограниченное целями учебного предмета; признание моносубъектности в педагогической деятельности;

- отсутствие смысла педагогической деятельности;

- отмечаются факты «сползания» мышления на уровень обыденных представлений, некритического переноса преподавателем своего жизненного опыта в педагогическую действительность, неумения синтезировать теоретические знания при решении практических задач, отсутствие преобразования теоретического знания в метод, в систему эвристических предписаний, определяющих логику познания определенного класса объектов (В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.);

- наблюдаются «застойные» формы ориентировки в меняющихся ситуациях, оскудненный коммуникативно-поведенческий репертуар. Многие вузовские преподаватели не владеют гибкими технологиями обучения и воспитания, имеющими гуманистически рефлексивную основу действий: на протяжении длительного периода у них не происходит восхождения от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе (Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева и др.).

В этих условиях особую значимость обретает проблема личностно-профессионального развития педагога высшей школы, поиск путей оптимизации данного процесса.

Анализ педагогической практики высшей школы свидетельствует о том, что преподаватель не в полной мере проявляет имеющиеся у него профессиональные возможности. Реализация профессионально-педагогического потенциала преподавателя нередко является интуитивной, спонтанной, непрогнозируемой, что свидетельствует, прежде всего, о недостаточном уровне сформированности у него культуры самореализации в педагогической деятельности. Преподаватели не всегда целенаправленно

занимаются формированием у себя профессионально-педагогических качеств личности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, М.Т. Громкова).

В современной вузовской педагогике росту профессионального мастерства преподавателя придается большое значение, поскольку в нем

проявляются важнейшие стимулы активности студенчества, и он выступает потенциалом роста вуза [7,9]. Однако серьезных научных исследований по

анализу и оценке качества преподавательской деятельности в вузе пока нет. В той или иной мере определились некоторые общие позиции по анализу и оценке деятельности преподавателя вуза, которые включают:

- высший показатель профессиональной культуры преподавателя, т.е. гармоническое сочетание его преподавательской и научно-исследовательской деятельности;

- соотношение теории и фактологии, знания и опыта, взаимосвязь знаний, умений и навыков при ведущей роли знаний;

- качество работы преподавателя, определяемое его умением осваивать современные дидактические технологии и соединять их соответственными авторскими методиками;

- мастерство преподавателя, напрямую связанное с его способностью мотивировать учебную деятельность студентов и организовывать ее как исследование, творчество и самостоятельное решение проблемы;

- отношение преподавателя к своему труду, зависящее от его общей культуры, владения универсальными знаниями, а также от ориентации на новую парадигму вузовского образования, включающей в себя переход к многовариантной системе образования, реализацию личностно-ориентированного образования, использование рынка образовательных услуг, системного подхода в инновационных процессах и др. [1,6,7,9].

Эти позиции и послужат нам ориентирами в обсуждении вопросов, связанных с проблемами формирования педагогического мастерства преподавателя вуза. В современных исследованиях отмечается, что важной стороной педагогической культуры преподавателя является педагогическое мастерство.

В педагогическом тезаурусе данное понятие раскрывается многосторонне. Каждый исследователь в этой области рассматривает конкретный аспект деятельности преподавателя, который, по его мнению, наилучшим образом раскрывает сущностные характеристики педагогического мастерства. Так, И. А. Зязюн под педагогическим мастерством понимает комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. В. А. Сластенин педагогическое мастерство рассматривает как совокупность профессиональных умений преподавателя, находящихся в прямой зависимости от профессиональной направленности педагога. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы И. Б. Баткина связывает со стилем педагогического общения, речевой культурой, ораторским искусством,

имиджем преподавателя, его интеллектуальной эрудицией, стрессоустойчивостью [цитируем по 21 с. 124]. Систематизируя содержание понятия «педагогическое мастерство», можно выделить четыре важных элемента:

1) гуманистическая направленность, которая выражается в ценностных ориентациях преподавателя, в его системе педагогического взаимодействия со студентами;

2) профессиональное знание, придающее глубину, основательность, осмысленность педагогическому мастерству. Профессиональное знание педагога характеризуется личностной окрашенностью, знания неинтересны без увлеченности педагога, без его собственной позиции. Профессиональное знание должно формироваться сразу на всех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом;

3) педагогические способности, которые обеспечивают скорость совершенствования мастерства и облегчают успешность выполнения преподавателем его непосредственных функций. Заметим, что педагогические способности функционируют на двух уровнях: репродуктивном, характеризующем умения педагога передавать другим знания, которыми владеет он сам, и адаптивном, включающем в себя не только знание предмета, но и особенности его усвоения, восприятия и понимания студентами, предполагающий рефлексивный анализ;

4) педагогическая техника, опирающаяся на знания и способности и связывающая все средства педагогического воздействия и взаимодействия для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Деятельность преподавателя вуза более разнообразна, чем учителя средней школы, так как кроме педагогической она включает в себя и научно-исследовательскую. Преподаватель вуза прежде всего представитель определенной культуры, ее служитель, деятель, создатель; это человек высокого уровня воспитанности. В качестве ученого-мыслителя, представителя науки он является мастером-профессионалом своего дела, методистом, организатором, эрудитом. Несмотря на большое количество отечественных и зарубежных исследований, касающихся изучения различных аспектов научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, все еще остаются не в полной мере раскрытыми как специфика рассматриваемого феномена, так и условия, способствующие наиболее эффективному овладению преподавателем целостной научно-педагогической деятельностью.

Вопрос о соотношении педагогической и научно-исследовательской деятельности в высшей школе является предметом полемики, в ходе которой обнаруживаются полярные взгляды. Многие исследователи [15, с.72-74], рассматривая профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, смещают акценты только на научный (С. И. Гессен) или только на педагогический (С.И. Архангельский) аспекты рассматриваемого феномена. Распространенным является подход, при котором научно-педагогическую

деятельность рассматривают как суммативное сочетание научно-исследовательской и педагогической (З.Ф. Есарева, Д.С. Овлич). Современные исследования и практический опыт работы доказывают, что сущность научно-педагогической деятельности состоит в интеграции и взаимообусловленности научно-исследовательской и педагогической деятельности ученых-педагогов, в трансформации научных достижений преподавателя в содержание и технологии обучения студентов и в обратном влиянии педагогического аспекта жизнедеятельности вузовского педагога на его подходы и установки в сфере научно-исследовательской работы. Научно-педагогическая деятельность характеризуется рефлексией социальной ситуации высшего образования, обеспечением наукоемкости содержания и образовательных технологий, органичным слиянием научного исследования с преподаванием, вовлечением студентов в творческую лабораторию преподавателя, совместным творчеством преподавателей и студентов.

Условием становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы выступает наличие в концептуальном пространстве вуза ситуации профессионального развития преподавателя высшей школы, которую определяют академическая среда; традиции высшей школы; парадигма высшего образования, принятая преподавательским сообществом; научная школа, в рамках которой идет становление профессиональной деятельности ученого-педагога; социально-психологический климат коллектива вузовской кафедры; опыт личностной самоорганизации преподавателя, стремящегося к повышению уровня профессионализма и раскрытию своего личностного потенциала.

Механизм становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы определяется ситуацией профессионального развития преподавателя, актуализирующей определенный уровень научно-педагогической деятельности и обуславливающей переход ученого-педагога от адаптационно-мотивационного к аналитико-поисковому и личностно-рефлексивному этапам функционирования научно-педагогической деятельности, что, безусловно, повысит педагогическое мастерство преподавателя.

В проблеме формирования мастерства преподавателя необходимо обратить внимание на два момента. С одной стороны, особенность педагогической деятельности, связанной со спецификой ее объекта, которым является человек (он же субъект деятельности), постоянная изменчивость педагогических ситуаций не позволяют педагогу опираться на какую-то одну, раз и навсегда усвоенную систему действий. С другой стороны, при разработке методологических основ оптимизации учебного процесса возникает проблема соотношения творчества педагога и определенного алгоритма действий, которые преподавателю надо постоянно осуществлять. При всем многообразии педагогических систем и работающих в них педагогов есть общие закономерности их функционирования, которые осмысливаются и принимаются преподавателями.

Проблема педагогического мастерства занимает видное место в исследованиях современных ученых. Большой вклад в разработку этой проблемы внесли исследования, выполненные под руководством Н.В. Кузьминой. Они позволили выделить ряд закономерностей педагогической деятельности, определить критерии эффективности деятельности преподавателя, уточнить и апробировать теоретическую модель педагогической деятельности. В качестве такой модели выступает психологическая структура деятельности преподавателя, представляющая собой взаимосвязь, систему и последовательность его действий, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. В данной структуре находят отражение все умения, необходимые для решения педагогических задач, возникающих в процессе реализации целей педагогической системы, которые соответствуют пяти функциональным компонентам данной структуры: гностическому, проектировочному, конструктивному, коммуникативному и организаторскому [14].

Гностическая деятельность преподавателя прежде всего связана с его умением использовать в своей работе не только знания своего предмета, преподаваемой научной дисциплины, но и знание методики обучения. Хорошее понимание основных методологических принципов и приемов является той основой, без которой немыслимо обучение данному предмету. К таким принципам можно отнести следующие: принцип речевой направленности, сознательности в формировании знаний, умений и навыков; принцип наглядности, активности обучения и ряд других.

К числу важных гностических умений преподавателя относится его умение анализировать проведенное занятие. Как отмечает З. Ф. Ильченко, педагогический анализ, являясь формой проявления и совершенствования педагогического мышления, включает в себя три основные функции: позитивно-теоретическую – соотнесение действий педагога с требованиями педагогической теории, выяснение условий, обеспечивающих наиболее успешное протекание педагогического процесса; критическое осознание причин трудностей и неудач, недостатков, которые помешали достичь положительного результата; практически-действенную, заключающуюся в построении и совершенствовании положительных образцов, а также в перестройке приемов и действий в соответствии с конкретными условиями [6].

Проектировочные умения педагога связаны с перспективным планированием. Известно, что такой работой занимаются далеко не все педагоги, однако владение проектировочными умениями необходимо всем преподавателям. Неумение соотносить задачи конкретных занятий с конечными целями программы, недостаточно четкое представление конечных результатов обучения ведут к тому, что преподаватель замыкается на решении чисто локальных задач. К числу ведущих проектировочных умений относится умение формулировать цели педагогической деятельности, при определении которых преподаватель не должен упускать из виду «сверхзадачу» своего

труда - формирование всесторонне развитого, высококвалифицированного специалиста.

Исходя из основной практической цели обучения, преподаватель должен уметь определить на весь срок обучения комплекс навыков и умений, который необходимо выработать у студентов в каждом из видов деятельности. Составление тематических и календарных планов требует умения делать психолого-педагогический анализ темы занятия. При разработке планов преподаватель должен соотносить план изучения материалов на ближайшем занятии со всем календарным планом, не упуская из вида конечных целей обучения. Важным проектировочным умением при этом выступает умение предвосхищать трудности в усвоении студентами материала, что зависит главным образом от знания индивидуальных и возрастных особенностей контингента обучаемых.

В отличие от проектировочных, конструктивные умения связаны с планированием работы на предстоящем занятии. Эти умения находят отражение прежде всего в планах занятия (лекции) преподавателя. Важность постоянной и тщательной подготовки к каждому занятию для преподавателя диктуется его практическим характером, отличающимся повышенным многообразием педагогических ситуаций, а также различным уровнем подготовки и индивидуальными особенностями студентов различных групп. Последнее обстоятельство требует от преподавателя постоянного переосмысливания и корректировки планов предстоящих занятий; он не может ориентироваться на так называемого «среднего» студента; всё это не позволяет ему пользоваться неизменным шаблоном в течение длительного периода времени. Исходя из особой роли целеполагания, ведущим конструктивным умением выступает умение преподавателя точно ставить и четко формулировать цели предстоящего занятия. Определение цели занятия является элементом, организующим все остальные моменты ближайшего занятия. От него зависят отбор и планирование материала, структура и композиционное построение занятия (лекции), деятельность студентов и самого преподавателя. Конструктивные умения в определенной мере определяют творческий потенциал преподавателя, который раскрывается через авторскую систему обучения на основе сложившегося педагогического опыта и индивидуального стиля работы.

Главной отличительной характеристикой преподавателя будущего, отмечает В.П. Беспалько, станет умение выбирать, разрабатывать (планировать) и осуществлять эффективные дидактические процессы соответственно целям и организационным формам обучения. Этим, и только этим, определяется мастерство учителя [1].

К коммуникативным качествам педагога обычно относят постановку голоса, мимику и пантомимику, управление эмоциями, настроением и т.д. К желательным качествам причисляют артистичность, чувство юмора, общительность. Сюда же, несомненно, относится и доброжелательность по отношению к студентам. Хорошо известно, что конечный уровень овладения

речью во многом зависит от умения преподавателя создавать эмоционально-непринужденную атмосферу занятия.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения [10]:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Преподаватель выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция. Один из самых распространенных типов педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение. Это негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Поддерживание благоприятной эмоциональной атмосферы тесно связано с чувствительностью педагога к объекту воздействия, с его умением реагировать на состояние группы в целом и каждого студента в отдельности.

Учитывая практический характер занятий, большое значение для преподавателя приобретают его организаторские умения. Организаторская деятельность состоит, прежде всего, в умении эффективно организовывать студентов на занятии, вовлекать их в работу по усвоению, систематизации и обобщению материала. К числу необходимых организаторских умений преподавателя относятся умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность.

В данном контексте обозначенных проблем педагогического мастерства важнейшим субъективным фактором достижения вершин в профессионально-педагогической и научной деятельности выступают способности.

Понятие способностей не сводится только к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а характеризуют глубину, быстроту, прочность овладения той или иной деятельностью. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью и тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. Формирование способностей происходит от простого к сложному, совершается в виде движения по спирали, реализуя потенциальные возможности личности. Поскольку

способности влияют на качественные показатели формирования умений, навыков, они напрямую связаны с овладением мастерством при выполнении той или иной деятельности.

В научной литературе выделяют следующие этапы формирования умений:

- Первичные умения: осознание цели действия и поиск способов ее выполнения, опирающихся на ранее приобретенные знания и навыки, деятельность методом «проб и ошибок».
- Недостаточно умелая деятельность: знание о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, несистематических для данной деятельности навыков.
- Отдельные общие умения: ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например умение планировать свою деятельность.
- Высокоразвитое умение (навык): творческое использование умений и навыков в данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора и способов ее достижения.
- Мастерство: творческое использование различных умений [5, с.249-253].

Педагогические способности относятся к сложным частным, специальным, формируются в педагогической деятельности, так же как и научные- в исследовательской.

Таким образом, можно утверждать, что показателем педагогического мастерства является педагогическая компетентность, представляющая собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бусыгина А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы: автореф. дис... на соискание учёной степени д-ра педаг. наук / А.Л. Бусыгина. – Тольятти, 2000. – 43 с.
3. Бусыгина А.Л. Организационные условия профессионально-ориентированной подготовки магистров образования / А.Л. Бусыгина, Н.Г. Кочетова // Молодой ученый. – 2016. – №5.6. – С. 19–22. – URL <https://moluch.ru/archive/109/26977/> (дата обращения: 11.12.2018).
4. Гессен С.И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов / С.И. Гессен; сост. П.В. Алексеев ; отв. ред. П.В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
5. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Способности и интересы / под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. – Москва: изд-во Академии наук РСФСР, 1962. – С. 232–275.

6. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Ленинград: изд-во Ленингр. ун-та, 1993. – 111 с.
7. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI в. / М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1998.- № 3. – С. 13– 5.
8. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский ун-т за 100 лет его существования (1802-1902). Т.1: Первый и второй периоды (1802-1865). Исторический очерк Е.В. Петухова, ордин. проф. Импер. Юрьевского ун-та. – Юрьев, 1902. – 605с.
9. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / В. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2004. – 208 с.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – Москва : Педагогика,1990. – 144 с.
11. Карнаух Н.В. Стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы как объект преемственности / Н.В. Карнаух // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2(9). – С. 137–40.
12. Карнаух Н.В. Требования к личности преподавателя в истории российской высшей школы / Н.В. Карнаух / Образование и образованный человек в XXI веке. – 2007. – №3 – С. 39–46.
13. Ковалевский М.М. П.Ф. Лесгафт / М.М. Ковалевский // Памяти Петра Францевича Лесгафта. – Санк-Петербург: издание газеты «Школа и жизнь», 1912. - XII, 1912. – С. 201-211.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 167 с.
15. Макарова Л.Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза / Л.Н. Макарова // Педагогика, №6, 2005. – С.72-80.
16. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд: «Знание», 1996. – 308 с.
17. Мастера красноречия : Сборник / [Сост. Н.И. Митрофанов, Ю.Л. Кириллов]. – Москва : Знание, 1991. – 144 с.
18. Матушанский Г.У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей / Г.У. Матушанский // Almatmater. – 2000. – № 11. – С. 22-31.
19. Менделеев Д.И. в воспоминаниях современников / [Сост. А.А. Макареня, И. Н. Филимонова, Н. Г. Карпило]. – Москва : Атомиздат, 1973. – 271 с.
20. Менделеев Д.И. Заветные мысли / Д.И. Менделеев. – Санкт-Петербург: Типо-литография М. П. Фроловой, 1903-[1905]. – 428 с.
21. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – Москва : Просвещение, 2006. – 320 с.
22. Московский университет в воспоминаниях современников (1755-1917): сборник / сост. Ю. Н. Емельянов. – Москва : Современник, 1989. – 735 с.

23. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему (монография) / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Идел-пресс, 2008. – 608 с.

23а О распоряжениях по учреждению Профессорского Института // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения, т.2. Царствование императора Николая I (1825 – 1855), отд. первое (1825 – 1839). Изд. II-е. Санкт-Петербург: типография В.С. Балашева, 1875. – С.95–96.

24. Пирогов Н.И. Дополнения к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов / Н.И. Пирогов. – Санкт-Петербург: [б.и.], 1863. – 85с.

25. Пирогов Н.И. Севастопольские письма и воспоминания / Н.И. Пирогов. – Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1950. – 655с.

26. Подготовка к преподавательской деятельности в высшей школе. Аналитический обзор № 12,13. – 2005 г. – URL: <http://charko.narod.ru> (дата обращения: 25.10.2012).

27. Сенашенко В. О подготовке педагогических кадров в магистратуре./ В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С.27-29.

28. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов-на Дону: Феникс, 2011. – 542 с.

29. Сорокопуд Ю.В. Роль информационных технологий в процессе модернизации подготовки (переподготовки) преподавателей высшей школы // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2009. – №20. – С. 15-18.

30. Сучкова Н.И. Личностно-профессиональное развитие преподавателей высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Сучкова – Нижний Новгород, 2004. – 183 с.

31. Текунов П.Ф. И.П. Павлов – великий ученый и педагог / П.Ф. Текунов. – Ростов на Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1959. - 110 с.

32. Шумская Л.И. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы: Учебно-методическое пособие для слушателей системы последиplomного образования. / Л.И. Шумская, О.Б. Дормешкин. – Минск: БГЭУ, 2000. – 74 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Выделите сущностные черты подготовки преподавателей высшей школы в Императорском Юрьевском (Дерптский) университете. Проанализируйте их с позиции современных требований к преподавателю высшей школы.
2. Составьте «нормы профессиональной деятельности» воспитанников Профессорского института Императорского Юрьевского (Дерптского) университета.
3. Напишите эссе по теме «Вклад Н.И. Пирогова в дидактику высшей школы».

4. Напишите творческую работу на одну из тем по выбору: «Мой любимый преподаватель», «Мой идеал преподавателя высшей школы», «Современный преподаватель, каков он?» и др. Охарактеризуйте при этом те свойства личности преподавателя, которые отражают его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.
5. Из педагогической литературы выделите наиболее важные личные качества, которые необходимы для эффективной деятельности преподавателя высшей школы.
6. Расскажите о методах, приемах и результатах деятельности одного из мастеров педагогического труда.
7. Разработайте и обсудите «Нравственный кодекс педагога высшей школы».
8. Какова роль и место творчества в структуре профессионализма педагогической деятельности?
9. Как влияют различные стили руководства на эффективность педагогической деятельности и общения? Подтвердите ответ результатами известных вам экспериментальных исследований.
10. Какие функции выполняет педагог, осуществляя свою деятельность в высшей школе? Приведите примеры позитивного и негативного влияния одних функций в деятельности педагога на другие.

3.3. Педагогическая рефлексия как условие преодоления деструктивных проявлений в профессиональной деятельности преподавателя вуза (Л. А. Кунаковская)

Изменения социально-политических и экономических ориентиров современного общества, вхождение России в международное образовательное пространство, привели к выдвижению особых требований к преподавателю вуза, обладающим необходимыми компетенциями по обучению, воспитанию и развитию студентов, к его профессионально-личностным качествам. В образовательной практике можно выделить противоречия, разрешение которых актуализирует задачу по изучению и развитию рефлексии вузовского преподавателя:

- между нарастающими требованиями к уровню профессионализма преподавателя вуза и недостаточно высоким уровнем его психолого-педагогической компетентности;
- исследовательским и педагогическим потенциалом преподавателя вуза;

- между миссией вузовского преподавателя и педагогически нецелесообразной формой существования в профессии;
- между творческим ресурсом преподавателя и возможностью его реализации;
- между личностным и профессиональным компонентами в научно-педагогической деятельности
- между потребностью в профессиональном самосовершенствовании и недостаточно сформированной рефлексивной культурой вузовского преподавателя; необходимостью подвергать анализу (самоанализу) научно-педагогическую деятельность и отсутствием подобной рефлетехнологии.

Рефлексивные процессы проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия со студентами, и в процессе проектирования и конструирования их учебно-профессиональной деятельности, в организации научно-исследовательской деятельности, и на этапе самоанализа и оценки собственной самостоятельной деятельности, самого себя как ее субъекта.

Категория «педагогическая рефлексия» активно используется в образовательной теории и практике. Рассмотрим некоторые трактовки, обратившись к исследователям рефлексивной проблематики. А. А. Бизяева под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Автор выделяет двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии, включающий два уровня.

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).
2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию) [1].

Е. Е. Рукавишникова рассматривает профессиональную рефлексия, определяя ее как психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности [13].

Российский педагог Б. З. Вульфов разграничивает профессиональную рефлексия и педагогическую профессиональную рефлексия. Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Педагогическая профессиональная рефлексия понимается им так же, как и профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом.

Исследователь И. А. Стеценко различает следующие компоненты в структуре рефлексивной деятельности педагога.

- Мотивационно-целевой: потребность в рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии, осознание целей использования педагогической рефлексии.

- Когнитивно-операционный: знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности.

- Аффективный: эмоции, сопровождающие практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе.

- Оценочный: оценка, самооценка и контроль рефлексивной деятельности.

- Нравственно-волевой: личностные качества, способствующие эффективной рефлексивной деятельности [18].

Теоретический анализ проблемы, обобщение экспериментальных исследований, опыт мастеров педагогического труда, массовая педагогическая практика позволяют обозначить в структуре профессионально-педагогической рефлексии следующие компоненты [5], [6].

1. *Осознание подлинных мотивов и сущности педагогической деятельности* (интересы ребенка, студента; создание условий для его развития (саморазвития) или функциональные отношения со школьниками, студентами; следование нормативным требованиям, директивным предписаниям и т.п.).

2. *Умение дифференцировать свои профессиональные проблемы и задачи, затруднения от проблем, затруднений и задач обучающихся* (различать ответственность за содеянное у себя и субъектов учебно-профессиональной деятельности).

3. *Способность поставить себя на место другого, увидеть себя и происходящее глазами участников образовательного процесса.*

4. *Способность адекватно оценивать свою деятельность в целях корректировки профессиональной деятельности* (соотнести «Я – реальное», «Я – идеальное» и «Я – потенциальное (ожидаемое)» на основе потребности в самосовершенствовании).

5. *Осмысление и переосмысление (преобразование) способов осуществления деятельности и себя в качестве ее субъекта.*

Выделенный компонентный состав рефлексии педагога помогает осмыслить логику этапов развития профессиональной рефлексии преподавателя, их содержание и уровневую организацию.

В исследовании З. А. Метаевой рассматриваются проблемы профессионального роста педагога и решение их с помощью рефлексии собственной деятельности. Одним из решающих факторов в обеспечении изменения в образовательном процессе является творческое мышление педагога, сущность которого связана с умением освоить свой опыт, фиксируемый в рефлексии, находить в нем зачатки новых способов педагогического воздействия на учебную деятельность, категориально

оформлять образцы новых способов и выражать их в современных технологических формах [9].

Н. А. Подымов подчеркивает, что профессиональная деятельность педагога сопровождается постоянным изменением условий, в которых она протекает. Часто эти измененные условия создают препятствия или психологические барьеры на пути выполнения деятельности [12].

Выход преподавателя за рамки норм профессиональной деятельности включает в себя надситуативную активность педагога, т.е. включение его в процессы развития: человек ориентируется на совершенствование собственного развития. Понимание рефлексии как способности находим в исследовании А. А. Бизяевой [16], определяющей рефлексией важнейшим фактором профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Исследователь выделила следующие признаки педагогической рефлексии: глубина, проблемность и критичность мышления; открытость, готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку; гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы; вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

Автор подчеркивает значимость рефлексии для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера. Педагогическая рефлексия представляется как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности личности занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Автор предлагает двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии.

1. Операционный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъективная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъективная включенность в рефлексивную ситуацию).

В. И. Слободчиков [15] рассматривает рефлексией как специфическую способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональное состояние, действия и отношения и вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа, оценки, практического преобразования). Исследователь выделяет также уровни рефлексивного сознания, определяющие генезис его возникновения: 1) остановка, «разрыв», выход за пределы автоматически привычного; 2) фиксация разрыва; 3) предельное обобщение объективированного содержания; 4) трансцендирование. По мнению автора, существует глубокий слой отношений – духовно-практический, требующий и высокого уровня рефлексии, который связан с философским осмыслением самой гносеологической ситуации с выходом за

пределы субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой очевидной и массивной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов самих этих структур.

Обобщая различных авторов, можно констатировать, что конструктивная, созидательно-преобразовательная, профессионально-педагогическая рефлексия, в противовес фрагментарной, стихийно-ситуативной, предполагает осознание своих личностных качеств в связи с профессией, этапов своего профессионального пути, педагогического опыта в целом, своих переживаний и затруднений в работе, себя в качестве субъекта педагогической деятельности и субъекта развития.

К основным функциям профессионально-педагогической рефлексии можно отнести следующие:

- ценностно-смысловую функцию;
- функцию самопознания личностных и профессиональных качеств;
- мотивационно-стимулирующую функцию;
- функцию критики (оценка, контроль, коррекция);
- сигнально-регулятивную функцию;
- функцию преобразования.

Такая полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего эффективность научно-педагогической деятельности, детерминирует уровень профессионализма и определяет вектор саморазвития преподавателя.

В современных работах по педагогике и психологии средней и высшей школы (А. А. Деркач, И. А. Бочкарева, М. Липман, М. И. Ситникова, Е. Н. Соловова, И. А. Стеценко и др.) особое внимание уделяется рефлексивной стратегии обучения и воспитания, ориентирующей субъектов образования на актуализацию рефлексивных процессов, критического мышления, мобильности и на непрерывное самосовершенствование. Результаты исследований по проблеме рефлексии (Н. Г. Алексеев, К. Я. Вазина, В. К. Елисеев, Д. С. Ермаков, Э. В. Ильенков, В. А. Сластенин, Г. П. Щедровицкий и др.) подтверждают, что рефлексия – не только важнейшая составляющая личностного-профессионального развития человека, но и средство осмысления (переосмысления) им собственной деятельности, открывающим путь к самосовершенствованию. Рефлексивность связана со стремлением преподавателя к анализу, осознанию, концептуальному осмыслению опыта своей деятельности, способности выступить по отношению к себе в качестве оппонента. Многие исследователи рассматривают ее как условие профессионального развития, самосовершенствования преподавателя вуза (А. А. Бизяева, А. К. Маркова, М. И. Ситникова и другие).

В исследовании М. И. Плугиной отражены четыре возможные стратегии профессионального становления преподавателя высшей школы: стратегия примитивного функционирования, карьерная стратегия, стратегия самоактуализации себя в профессии, стратегия творческого самовыражения.

Именно последняя стратегия основана на потребности преподавателей в самосовершенствовании [11, с. 9].

Под рефлексивно-акмеологической стратегией в современном образовательном процессе понимается культивирование конструктивных рефлексивных процессов в различных видах деятельности у субъектов образовательного процесса и системы в целом, способных к непрерывному самосовершенствованию и достижению «вершин». Соответственно и рефлексивно-акмеологическая модель, в отличие от привычных моделей специалиста, опираясь на акмеологические закономерности, характеризуется концептуальностью, системностью, обобщенностью, гуманистичностью, эвристичностью, инвариантностью, динамичностью, технологичностью.

В русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических и педагогических исследований разработано понятие «рефлексивная культура» (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, С. Ю. Степанов и др.).

С. Ю. Степанов, изучая рефлексивные составляющие профессионально-педагогической деятельности, на одном из этапов своего исследования охарактеризовал рефлексивную культуру как системообразующий фактор профессионализма, определяемый совокупностью способностей, способов и стратегий, которые обеспечивают осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности педагога посредством их переосмысления, выдвижения инноваций, ведущих к преодолению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач [16].

Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров развивается в течение жизни в рамках систем образования и профессиональной деятельности. Эффективность процесса развития рефлексивной культуры преподавателя представляет собой интеграцию внутренних и внешних ресурсов, различных видов конструктивной рефлексии. Следуя идеям В. А. Сластенина, мы считаем рефлексивную культуру системообразующим фактором профессионализма и самосовершенствования преподавателя высшей школы. К структурным составляющим он относит: педагогические способы и стратегии осознания и переосмысления личностного опыта и профессиональной деятельности; решение профессиональных задач и преодоление проблемно-конфликтных ситуаций. По мнению Виталия Александровича, личностно-ориентированная технология образовательного процесса основывается на рефлексивных функциях и соотносится с такими составляющими рефлексивной культуры преподавателя, как: сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; критическое отношение к нормативам; построение системы смыслов; открытость профессиональному творчеству; выход за пределы нормативной заданности; стремление к самореализации своих намерений; проблематизация педагогической деятельности, выявление противоречий и неопределенностей,

мешающих самоактуализации личности преподавателя в проблемной инновационной ситуации [14].

Надо отметить, что в целом реализация рефлексивно-акмеологической стратегии в образовании предполагает:

- определение «перспективных линий» развития рефлексии педагога в связи с этапами профессиональной деятельности;
- обозначение уровней развития профессионально-педагогической рефлексии;
- определение содержания конструктивной рефлексии в противовес ее стихийности, ситуативности и фрагментарности развития;
- наличие системы развития педагогической рефлексии в условиях образовательного заведения, позволяющей стимулировать, активизировать и культивировать рефлексивные процессы учителя и придать образовательно-профессиональной среде заведения инновационно-рефлексивный характер;
- технологизацию процесса развития (саморазвития) профессиональной рефлексии педагога высшей школы;
- целенаправленное создание условий, способствующих развитию и формированию рефлексивной культуры педагога средней и высшей школы;
- нейтрализацию и конструктивное преодоление профессиональных затруднений и деструкций в научно-педагогической деятельности.

Взаимодействие личности и профессии проявляется в индивидуальном стиле и направленности деятельности, векторе развития и субъективной реальности человека труда. Рассматривая данную проблематику, следует отметить, что неустойчивость и неравномерность профессионального развития личности свидетельствует о содержательной и структурной дисгармонии профессиональной деятельности субъекта, социально-психологическом неблагополучии, средовых изъянах. В научной литературе наблюдаются различные толкования понятий «деструкции», «деформации», но традиционно исследователи рассматривают их как соподчиненные понятия.

Профессиональные деструкции, в целом, означают негативные изменения сложившейся структуры деятельности и личности, сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. [3, 4-7]. Н. Б. Москвина выделяет следующие виды профессиональных деформаций: *должностная деформация* – руководитель не ограничивает свои властные полномочия, которая встречается чаще всего; *адаптивная деформация* – пассивное приспособление личности к конкретным условиям деятельности; *профессиональная деградация* – крайняя степень профессиональной деформации, когда личность меняет нравственные ценностные ориентиры, становится профессионально несостоятельной [10]. Анализируя причины, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию,

длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития [8].

В самой педагогической деятельности, как замечает Е. А. Леванова, есть личные установки, которые при неадекватной оценке и низком уровне профессиональной рефлексии могут стать негативными стереотипами, а затем превратиться в деструктивный фактор. Елена Александровна подчеркивает, что изначальная вполне позитивная позиция педагога – нести знания, учить и т.д. для нерефлексивного педагога постепенно трансформируется в позицию: «я знаю все», «только я знаю все», «я всегда прав» и т.д., что постепенно ведет к застою в профессиональном развитии, а затем, к деградации и, в конечном счете, личной деформации [6, с. 33–34].

Исследователь Т. А. Жалагина, рассматривая психологические аспекты, отмечает, что базовым механизмом возникновения и развития профессиональной деформации преподавателя вуза автор является негативное изменение психологического опыта (смещение нравственной позиции личности в сторону жесткой административно-прагматической ориентации). На основе экспериментального изучения проблемы автор указывает на проявления педагогической агрессии, авторитарности и демонстративности, дидактичности, доминантности, личностно-ролевого диссонанса и социального лицемерия [2].

В связи с этим у преподавателей могут наблюдаются деструктивные проявления, причем в открытой или закрытой формах. Известно, что основным способом реализации образовательного процесса является взаимодействие педагога и обучающихся.

Рефлексивное (конструктивное) и нерефлексивное (деструктивное) взаимодействие (скорее, педагогическое *воздействие*) – два вектора профессионального существования преподавателя. Одной из наиболее существенных причин нарушения взаимодействия, как отмечает Е. А. Леванова, является отсутствие в понимании друг друга. Она подчеркивает, что несформированность потребностей во взаимопонимании ведет к пониженной самокритичности и повышенной критичности к партнерам по общей деятельности [7, С. 58].

Феномен профессиональной деформации применительно к педагогам высшей школы в связи также с самопониманием в исследовании Т. В. Степкиной. Автор приходит к выводу, что для преподавателей вуза характерны следующие виды профессиональной деформации: деформация на уровне частных компонентов самопонимания – в профессиональной деятельности проявляется как профессиональное равнодушие, формальное отношение к выполнению функциональных обязанностей, затруднения с интерпретацией внешнего мира, конформность; деформация на уровне структуры самопонимания – в профессиональной деятельности проявляется как ригидность личности, шаблонности мышления и действия, перенос большой доли профессиональных действий, стереотипов и установок на поведение вне работы, принятие роли «учителя» [17].

Важно осознавать, что сбой при осуществлении профессиональной деятельности связан с различными причинами. По сути, сложность преподавательской деятельности необходимо связана с глубиной осознания диалектического существования диад-компонентов структуре личности и деятельности педагога таких как: научно-исследовательского и педагогического; должностного и креативно-созидательного; авторско-творческого и нормативно-регламентированного; ответственно-инициативного и исполнительно-зависимого; коллективного и индивидуального; инновационного и традиционного и др.

Наличие деструкций у научно-педагогических работников, на наш взгляд, обусловлено некоторыми специфическими особенностями их профессиональной деятельности, которые связаны с сопутствующими рисками при ее осуществлении, а именно: сложностью и многоликостью преподавательского труда (полиролевым, интенсивно-напряженным, стрессовым характером); направленностью на развитие и соразвитие в противовес использования власти как единственной стратегии профессионального поведения и педагогического общения (овладение акмеологической культурой); непрерывным научно-методическим (само)совершенствованием, а не формально-документированным сопровождением образовательной деятельности (технологическая). Соответственно требуется как административно-управленческое, психолого-педагогическое, так рефлексивно-аналитическое сопровождение деятельности преподавателя высшей школы. Эффективность профилактики, выявления и нейтрализации деструктивной деятельности, как отмечается в исследованиях и показывает образовательная практика, заключаются в изменении личностных структур, погружении преподавателя во внутреннее содержание собственной профессиональной деятельности и целенаправленном формировании рефлексивной культуры саморазвития.

Выявление и нейтрализация деструктивных проявлений у вузовского преподавателя с учетом баланса-дисбаланса указанных характеристик необходимо осуществлять, на наш взгляд, на трех уровнях:

- *профессионально-ценностном* (положительная профессиональная мотивация, кредо, этичность педагогического взаимодействия, гуманистическая позиция по отношению к студентам и коллегам, рефлексивно-акмеологические критерии оценки себя и других и т.п.);

- *результативно-деятельностном* (эффективность работы и достижения в научной, учебно-методической, управленческо-организационной, воспитательной деятельности и др.);

- *рефлексивно-коммуникативном* (критичность, глубина и полнота психолого-педагогического анализа деятельности, общения; направленность на инновации, творческая активность и инициативность в работе и т.д.).

Литература

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дис. ... канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – Санкт-Петербург, 1993. – 191 с.
2. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис....докт. психол. наук / Жалагина Татьяна Анатальевна. – Тверь, 2004. – 309 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер. – Москва: Наука, 2005. – 240 с.
4. Кунаковская Л.А. Профессиональная рефлексия как фактор самосовершенствования педагога : монография / Л.А. Кунаковская. – Воронеж: ЦНТИ, 2015. – 204 с.
5. Кунаковская Л.А. Рефлексивно-акмеологическая стратегия высшего профессионального образования / Л.А. Кунаковская // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы : Мат-лы 9-ой международной науч.-практ. конференции / [отв. ред. Э. П. Комарова]. – Воронеж : Научная книга, 2011. – С. 197-198.
6. Леванова Е.А. К вопросу о профессиональном здоровье педагога / Е.А. Леванова // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сб. ст. III междунар. науч.-практич. конф., Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово, 21 февраля 2015 г. / отв. ред. В.Е. Цибулькинова. – Москва: Издательство «Пера», 2015. – С. 33–34.
7. Леванова Е.А. Психолого-педагогические аспекты процесса взаимодействия в образовательном процессе вуза / Е.А. Леванова // Философские и психолого-педагогически проблемы развития образовательной среды в современных условиях: материалы междунар. науч.-практич. конф., 24-25 апр. 2008 г. / [отв. ред. И. Ф. Бережная]; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: ИПЦ ВГУ. – 2008. – Ч.1 – С. 57–60.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1996. – 192 с.
9. Метаева В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагогов : дис. ... канд. психол. наук / В.А. Метаева. – Екатеринбург, 1996. – 207 с.
10. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов / Н.Б. Москвина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 56 – 61.
11. Плугина М.И. Акмеологическая модель профессионального становления преподавателей высшей школы : учеб-метод. пособие / М.И. Плугина. – Ставрополь: ГОУВПО СевКавГТУ, 2008. – 39 с.
12. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности / Н.А. Подымов. – Москва : Прометей, 1998. – 239 с.
13. Рукавишниковая Елена Евгеньевна. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Ставрополь, 2000. – 170 с.

14. Слостенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37–42.

15. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопр. психологии. – 1986. – № 6. – С. 14–22.

16. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – Москва : Наука, 2000. – 174 с.

17. Степкина Т.В. Влияние профессиональной деформации на психологические особенности самопонимания преподавателей вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Степкина Татьяна Васильевна. – Астрахань, 2007. – 22 с.

18. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 228 с.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Раскройте сущность и содержание профессионально-педагогической рефлексии.
2. Каковы причины деструктивных проявлений в деятельности преподавателя вуза?
3. В чем состоит специфика профессионального роста и развития педагога высшей школы?
4. Представьте условия успешной реализации рефлексивно-акмеологической стратегии в высшем образовании.
5. Разработайте рефлексивное интервью с коллегами (самим собой), опираясь на структуру конструктивной педагогической рефлексии.

3.4. Конструктивная пассионарность в профессиональном развитии преподавателя вуза

(Н.И. Вьюнова, И.Н. Стребкова)

Педагогическая профессия всегда привлекала в свою сферу особенных людей: не просто обладающий профессионализмом, но желающих передать свой профессионализм, помочь будущим поколениям и продолжить цепь жизни знания в истории. Причём знание это касается не только информации о той или иной сфере деятельности, но и о законах жизни, законах и принципах познания себя и мира.

Такая ситуация определяется особой гуманистической ролью преподавателя в жизни общества, ведь именно он оказывает психолого-педагогическое сопровождение в процессе формирования мировоззрения обучающихся; оказывает помощь в развитии идейного мира студента, поиске его ориентиров и склонностей; являет собой яркий личностный пример

авторитетной фигуры и в немалой степени благодаря своей духовной работе влияет на развитие Духа Народа в целом.

Поэтому для успешного выполнения этой роли преподавателю необходимо осознавать своё особое место в этой жизни, отдавать себе отчёт о собственных идеалах и идеях, которые ведут его по этой стезе и ощущать осмысленность каждого профессионального действия. Обладая осознанной идеей своей педагогической деятельности, которую он вплетает во всеобщую идею образования, и подключив к её реализации веру и волю, педагог получает возможность и право в полной мере называться пассионарием образования.

Помимо вечной этической, данный вопрос обладает и современной социальной актуальностью. Повышение рейтинга российских вузов в мире на данный момент является приоритетным направлением образовательной политики России. В связи с этим перед учебным заведением ставится первоочередная задача: подготовить профессионала, максимально компетентного в своей области и желающего в ней работать. Чтобы добиться этого, вузу необходимо приложить серьёзные усилия не только по обеспечению студента необходимой для применения в профессии информацией, но и воспитания в нём активности, умения и, конечно, осознанного стабильного стремления работать по выбранному им направлению.

Для того, чтобы студент был способен целеустремлённо двигаться к полному освоению мастерства профессиональной деятельности, нарабатывая навыки педагогической рефлексии, выдерживая долгосрочный вектор цели, необходима глубинная мотивация. Сформировать эту мотивацию, «заразить» ею юного профессионала, а также обеспечить студенту высокий уровень освоения идей и содержания профессии – вот две ключевые задачи, поставленные перед преподавателем современного вуза. Обе характеристики, по нашему мнению, составляют большую часть «педагогического мастерства» преподавателя и формируются благодаря актуализированной конструктивной пассионарности.

Сущность пассионарности в её взаимосвязи с другими качествами

Понятие «пассионарность» было введено в науку историком и этнологом Львом Николаевичем Гумилёвым в 1989 году в рамках теории происхождения этносов – этногенеза. Л.Н. Гумилёв выработал концепцию, согласно которой развитие этноса происходит вследствие пассионарных подъёмов и спадов, которые характеризуются повышением или понижением количества пассионарных личностей в составе этноса.

Согласно Л.Н. Гумилёву, пассионарность – это характерологическая доминанта, внутреннее стремление к деятельности, направленное на осуществление каких-либо целей; способность усваивать (абсорбировать) энергию внешней среды и выдавать её обратно в виде активности, концентрируя эту энергию на достижение поставленной цели. Цель эта представляется пассионарной особи ценнее даже собственной жизни, а также

жизни, счастья современников и соплеменников [5]. Однако анализ жизненного пути пассионариев даёт основания предполагать, что данная логика может быть обращена: именно при наличии цели или, если сказать точнее, идеи, индивид обретает возможность абсорбировать энергию внешней среды с высокой эффективностью и выдавать её обратно в виде активности (с психологической точки зрения, интериоризировать и экстериоризировать). Идея становится своеобразной призмой для концентрации этой энергии. Пассионарность – подчёркивает Л.Н. Гумилёв, – это способность и стремление к изменению окружения, или, переводя на язык физики, – к нарушению инерции агрегатного состояния среды; это та энергия, которая должна преодолевать и среду, окружающую пассионария, и собственную природу.

Согласно мнению Л.Н. Гумилёва и его последователей [3, 8], процесс развития этносов (а, следовательно, и процесс развития человечества как такового) зиждется на пассионарных спадах и напряжениях. Во время нарастания пассионарного напряжения, когда людей с высокой степенью пассионарности становится больше, их позиции и идеи становятся твёрже и громче звучат в рамках своего общества, этнос претерпевает трансформации, творятся переломные вехи истории и начинается новый этап развития обществ. Когда начинается пассионарный спад, характеризующийся тем, что количество пассионариев уменьшается и в составе общества начинают преобладать люди гармоничные и субпассионарные, этнос встраивает произошедшие с ним перемены, как бы «отдыхает» от инноваций, развивает заложенные ранее нововведения. Самый опасный момент для целостности этноса – максимальное снижение пассионарности, ситуация, в которой пассионарных личностей крайне мало, а общество настроено против них, подавляя их активность своей инертной массой. Данный период – обскурация – грозит этносу различными бедами, вплоть до полного уничтожения или растворения в других, более сильных, этносах. Эта стадия неизбежна, но в силах народа сделать её максимально короткой, как бы переходной гранью между предыдущим этапом и новым взлётом пассионарности.

Однако термин «пассионарность» может применяться не только к характеристике целого этноса, пассионарными может быть и более узкая группа, и личность, и проявления личности. Часто под пассионарностью как характеристикой индивида и группы индивидов понимают характеристику, определяющую способность к сверхусилиям, сверхнапряжению, и параллельно с этим потребность в самоактуализации, способность изменять окружающую среду и самого себя, потребность в преодолении.

Л.Н. Гумилёв разделяет всех членов этноса согласно трём уровням проявленности пассионарности: пассионарии, гармоничники и субпассионарии.

Сильно выраженная пассионарность (пассионарность как таковая) определяет в структуре личности креативность, готовность идти на жертвы и сверхусилия ради идеи и идеала, потребность и способность изменять мир и, особенно, свою среду окружения. Чётко оформленная идея понимается таким

индивидом как первичная цель, доминирующая потребность и толкает его к целенаправленной активности. Такое понимание выдвигает на первый план не подавление биологических потребностей у пассионариев, а существование наряду с этими потребностями группы более значимых для личности потребностей. Ведущими для пассионариев являются их стремление к активности, «повышенная тяга к действию», потребность в целенаправленной деятельности, всегда ведущей к изменению среды, социальной или природной.

Для слабо выраженной пассионарности (гармоничности) характерно поведение, при котором её носитель будет пребывать в равновесии с окружающей средой. Гармоничные люди быстро приспосабливаются к среде, не проявляя при этом повышенной энергичности, свойственной пассионариям. Люди подобного склада тоже выполняют важную функцию в этносе, они представляют большую его часть. Они воспроизводят его, сохраняют стабильность, копят материальные ценности, производя их по уже существующим шаблонам. Они не испытывают нужды в пассионариях, пока не почувствуют внешнюю угрозу. По существу, это обычные люди, интеллектуально и морально полноценные, адаптированные. По словам учёного, идеал такого «гармоничника» – господство посредственности. Среди черт гармоничных людей можно отметить человеколюбие, снисходительность к человеческим слабостям, толерантность. Патриотизм как любовь к традициям национального прошлого, связанная с самопожертвованием, которую демонстрируют пассионарии, у гармоничных людей замещается «натурализмом» – любовью к родной природе. Усредненный облик гармоничного человека – это скромный обыватель, адаптированный к биоценозу ареала.

Ещё менее выраженная или невыраженная пассионарность (субпассионарность) означает склонность к лени, пассивности, потреблению, паразитизму и предательству, полному отсутствию идеалов и осознанных конструктивных стремлений.

Описание положения пассионарных и непассионарных людей можно обнаружить в заметках К.Г. Юнга: «Быть «нормальным» – идеал для неудачника, для всех тех, кому ещё не удалось подняться до уровня общих требований. Но для тех, чьи способности намного выше среднего, кому нетрудно было достичь успеха, выполнив свою долю мирской работы, – для таких людей рамки нормы означают прокрустово ложе, невыносимую скуку, адскую беспросветность и безысходность. В результате многие становятся невротиками из-за того, что они просто нормальны, в то время как другие страдают неврозами оттого, что не могут стать нормальными» [13, с. 310].

Пассионарность не характеризует с точностью содержательную сторону личности, то есть ценностные ориентации, мировоззрение личности. Пассионарии могут быть как патриотичными, так и увлекающимися иноземными системами мировоззрения, святыми и преступными. Пассионарность, по словам самого Л.Н. Гумилёва, – понятие формально-динамическое, внеэтичное.

Именно поэтому для более чёткого понимания пассионарности, необходимой преподавателю в педагогической деятельности, мы условно разделим данное качество по типам: конструктивная и деструктивная. Оставаясь идентичной в своей основе, конструктивная и деструктивная пассионарность будут различаться по проявлениям.

Конструктивная пассионарность проявляется в высокой активности личности по достижению целей, способствующих её самоактуализации, духовному и личностному развитию. Даже если пассионарий сознательно жертвует одной сферой своей жизни во имя воплощения идей другой сферы своей жизни (например, отказ заводить семью из-за полной погружённости в профессию или уход в монастырь во имя духовных целей и т.д.) – до тех пор, пока такие действия не имеют явного деструктивного воздействия на личность пассионария (и, соответственно, других людей) – это будет расцениваться проявлением конструктивной пассионарности. Деструктивная пассионарность проявляется в высокой активности личности по воплощению идей деструктивного и самодеструктивного характера. К счастью, деструктивные пассионарии в обществе встречаются реже: как правило, человек, склонный к асоциальному и безнравственному поведению, не обладает чётко выраженной «идеей зла» и вместе с тем не склонен к проявлению сильной воли и сплочению людей вокруг идеи.

Исходя из этого, **конструктивной пассионарностью** преподавателя вуза можно назвать интегративное качество личности, представляющее собой единство развитой идейности преподавателя, высокой активности и устойчивой направленности в реализации гуманистических идей развития и саморазвития субъектов образовательного процесса. Деструктивная же пассионарность преподавателя может находить выражение в стремлении разрушить существующую систему образования, злоупотреблении властью над обучающимися и стремлении подчинить их своей воле, манипулировании коллегами в интересах своей выгоды, а также в извращении идеи обучения вплоть до её противоположности, намеренном сокрытии знаний и т.д.

Для более системного понимания пассионарности преподавателя необходимо также рассмотреть сущность и природу явления **пассионарной индукции**.

Пассионарная индукция – это изменение поведения гармоничных людей и субпассионариев в присутствии пассионариев под влиянием пассионарного поля. Иными словами, это «заряжение» более пассионарной личностью – менее пассионарной, передача пассионарного импульса от пассионария к его аудитории.

Данный механизм имеет место во взаимодействии пассионарной личности с окружающей средой, в частности, менее пассионарными личностями. Пассионарий индуцирует своей энергией окружающих его людей – как целенаправленно собранную им группу (сознательно выбранные последователи, слушатели), так и вовлечённых во взаимодействие с ним

совершенно случайным образом (случайный прохожий, услышавший речь пассионария; человек, ознакомившийся с его работами и т.п.).

Поскольку конструктивная пассионарность и, следовательно, пассионарная индуктивность могут быть целенаправленно развиваемы, мы можем быть уверены, что при соответствующих количестве и качестве сознательных усилий и благоприятных характеристиках психики, гармоничный или субпассионарный человек, испытавший на себе воздействие идейно-энергетического импульса пассионария, может сохранить его, а точнее, запустить с его помощью собственные психические процессы, способствующие актуализации пассионарности. Поэтому уместно говорить о пассионарной индукции не столько как о кратковременном внешнем факторе воздействия, искусственно приращивающем пассионарность другим, сколько как об энергетическом импульсе психологической природы, дающем толчок к актуализации собственной пассионарности людей, и впоследствии – сознательном использовании этого импульса или же игнорировании. Используя аналогию, можно сравнить этот процесс с традиционным взаимодействием мастера и учеников: мастер передаёт знание ученикам, каждый из которых либо встраивает это знание в свою деятельность, закрепляя его, либо игнорирует, забывает – и возвращается в своё прежнее состояние.

Анализируя сущность и проявления конструктивной пассионарности, можно выделить следующие компоненты данного качества:

- развитый идейный мир;
- активность;
- волеизъявление;
- внутренняя согласованность;
- индуктивность.

Соответственно компонентам обозначим критерии и показатели, руководствуясь которыми можно судить о развитости конструктивной пассионарности у субъекта (Таблица 1) [4].

Развитый идейный мир преподавателя отражён в критерии «идейность»; активность выражена «готовностью к действию»; волеизъявление – «волевыми усилиями»; внутренняя согласованность – «целостностью и внутренней убеждённостью»; индуктивность – соответственно, дополнительным критерием «пассионарная индуктивность».

Таблица 1 – Соотношение критериев и показателей пассионарности преподавателя

Критерии пассионарности	Показатели пассионарности
Идейность	Чёткость формулировки идей
	Оригинальность и субъективная значимость идей
	Способность найти пути, методы и средства воплощения идей
Готовность к действию	Способность к спонтанности
	Принятие агрессии

	Контактность
Волевые усилия	Упорство
	Настойчивость
Целостность и убежденность	Независимость личных ценностей
	Синергичность
*Пассионарная индуктивность	Умение донести идею
	Умение вдохновить обучающихся

Конструктивная пассионарность – уникальное качество, имеющее, однако, множество связей с прочими профессионально-личностными качествами личности преподавателя вуза. Исследуя качества, необходимые успешному преподавателю, мы будем неизменно видеть среди них пассионарные особенности.

Так, В.А. Слостёнин, определяя сущностные характеристики личности учителя, пишет: «Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя. Учитель, имеющий данное качество, работает, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья» [12, с. 144]. Со всей уверенностью можно говорить, что в приведённых описаниях и примерах совершенно отчётливо читается образ педагога-пассионария.

Пассионарность также напрямую связана с направленностью преподавателя. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности:

- 1) истинно педагогическую;
- 2) формально педагогическую;
- 3) ложно педагогическую [9].

Именно истинно педагогической направленностью обладает преподаватель-пассионарий. Стратегия его деятельности основывается на искреннем, «неодолимом» стремлении изменять окружающий мир (из определения пассионарности). В данном случае под окружающим миром можно понимать педагогическую среду, окружающую преподавателя. Тогда в изменение, совершенствование окружающего мира будет входить внедрение инноваций, создание максимально выгодных условий для достижения педагогических целей, эмоционально положительное отношение к делу, стремление помочь студентам, воспитать в них необходимые человеческие качества и довести до высокого уровня компетентности в предметной области и т.д.

Описание истинно педагогической направленности можно увидеть и в работе В.И. Загвязинского: «Учитель может патетически воскликнуть: "О каком благородстве идет речь, когда вокруг столько злобы, хамства, обмана!?" И сделать вывод, будто воспитывать благородство в будущих гражданах страны пока рано, общество не готово принять таких людей. Чем это грозит? Уверены, девальвацией идеала! Но тот же учитель мог бы воскликнуть:

"Благородный Человек – вот эталон моей творческой педагогической жизни, и я буду по мере сил по капле наращивать в каждом своем воспитаннике эту силу благородства!"» [6, с. 7].

Но не только признаки пассионарности угадываются в исследованиях учёных, немало знаменитых учёных-педагогов в своих работах так или иначе осветили явление пассионарной индукции.

Так, пассионарную индуктивность преподавателя можно проследить и в индивидуальном стиле педагогической деятельности. Рассуждая об эффективных видах педагогического общения, В.А. Кан-Калик особо выделяет общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью [7]. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Увлечённость совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом и умения сплотить обучающихся вокруг общей цели или идеи.

Кроме того, пассионарная индукция способна повысить сознательность учения студентов, о которой ведут речь в своих работах А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие авторы [10]. Индуцирующий педагог-пассионарий передаёт не только инструментальное знание и даже более высоко стоящее в ряду мыслительных процессов понимание, но и передаёт идею дисциплины, предмета, а также нравственные, воспитательные идеи. Восприятие обучающимся идеи приводит к осознанию им её дальнейших форм проявления, таких как мотив, цель, задача и т.д., что повышает сознательность учения как такового. По данным исследований Л.М. Яо, проблема сознательности обучающихся действительно существует: около половины студентов после первого курса теряют уверенность в правильности выбора своей специальности [14].

Конструктивная пассионарность преподавателя также способна определять степень его эпистемического авторитета для студентов. Эпистемический авторитет – это степень доверия, которое испытывает человек по отношению к субъекту как носителю и транслятору знаний и источнику информации [16]. Иными словами, чем более высоким эпистемическим авторитетом обладает человек, тем более вероятно информацию, транслируемую им, примут за достоверное знание, поверят его словам, доверятся его осведомленности.

Здесь стоит развести такие понятия, как простой «авторитет преподавателя» и «эпистемический авторитет».

Авторитет преподавателя определяется как «интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которое проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами, студентами и оказывает влияние на успешность учебно-воспитательного процесса» [11].

Эпистемический авторитет, которым наделяют преподавателя обучающиеся, как правило, основывается на компетентности преподавателя в его профессиональной области, уровень его осведомленности по научным, этическим, философским вопросам, а также его профессионализме и манере преподавания. По мнению А. Круглански, создателя теории поверхностной эпистемологии, в основании стремления человека формировать эпистемический авторитет лежит стремление закрыть пробел в знании, свойственное любому человеку [16].

Сила влияния эпистемического авторитета на формирование знания настолько велика, что может превзойти даже фактор обратной очевидности. Иными словами, в определённых случаях человек готов поверить эпистемически авторитетному человеку, даже если его собственный опыт говорит об обратном. В таком случае можно выделить чёткую параллель с процессом пассионарной индукции: пассионарный полководец заставляет бойцов поверить в собственные силы даже при очевидном неравенстве сил и негативном опыте предыдущих сражений (как, например, Александр Македонский перед нападением на Среднюю Азию). В свете рассмотрения данного явления в русле психологии и педагогики, можно привести соответствующий пример: А.С. Макаренко обескураживал своих воспитанников уважительным поведением и раздачей серьёзных поручений, заставляя их изменить «очевидное» восприятие себя как хулиганов и неумех.

Кроме того, А. Круглански отмечает, что знание, полученное от более эпистемически авторитетного субъекта, ценится выше, чем полученное от менее авторитетного субъекта. Такому знанию придаётся больше значения, в связи с чем мотивация к получению такого знания очень высока.

Итак, рассматривая механизм формирования эпистемического авторитета и механизм пассионарной индукции, можно отметить, что пассионарная индукция в немалой степени способствует усилению эпистемического авторитета преподавателя.

Выделим особенности влияния пассионарной индукции на эпистемический авторитет преподавателя:

1. «Заражая» обучающихся той или иной идеей, пассионарный преподаватель помогает учащимся поверить ему и, собственно, достоверности его идей.

2. Пассионарий, как правило, обладая высокой харизмой, склоняет гармоничных и субпассионарных людей к доверию. О влиянии харизмы на эпистемическую авторитетность можно судить по результатам знаменитого эксперимента «Доктор Фокс», в ходе которого учёным и профессионалам в области медицины было предложено оценить доклад некоего доктора Фокса (на деле профессионального, подготовленного артиста), харизматично выступавшего с научным докладом, в котором присутствовали явные логические нестыковки и очевидное искажение информации. Однако очарованные поведением «доктора», учёные и профессионалы не обратили

внимания на содержательные недостатки доклада и оценили его выступление очень высоко [17].

3. Способствуя актуализации пассионарного потенциала обучающихся, преподаватель-пассионарий побуждает их к самостоятельному углублению в преподаваемую им область, а также к самостоятельному, энергичному решению педагогических задач.

4. Возбуждая посредством пассионарной индукции интерес обучающихся к области своего предмета, преподаватель вызывает у них положительное эмоциональное отношение к предмету и самой личности преподавателя, а эмоциональное подкрепление является одним из способов укрепления эпистемического авторитета.

Таким образом, можно констатировать взаимосвязь между пассионарной индукцией и укреплением эпистемического авторитета преподавателя в образовательном процессе. Конечно, определённой степенью эпистемического авторитета обладает любой преподаватель, в том числе и субпассионарный. Но если педагог ставит перед собой цель действительно повлиять на «круг мыслей» обучающегося, ему стоит обратить особое внимание на формирование своего эпистемического авторитета в глазах студентов, на формирование которого в немалой степени может повлиять актуализация пассионарного потенциала преподавателя. Возможно, к подобному качеству обращается В.А. Слостёнин, отмечая, что качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности, в том числе как субъекта предоставления знаний.

Развитие и саморазвитие

Когда речь заходит о развитии конструктивной пассионарности субъектов образовательного процесса, надо понимать, что данный процесс будет с необходимостью охватывать всех его участников. Поэтому можно смело говорить как о развитии, так и о саморазвитии конструктивной пассионарности. Преподаватель, развивающий это качество у обучающихся, конечно, должен в определённой степени обладать им, однако надо иметь в виду, что развитие конструктивной пассионарности не является пассионарным индуцированием, это целенаправленный и технологически организуемый процесс. Преподавателю не обязательно быть пассионарием высшей степени, чтобы «зарядить» своей активностью обучающихся; однако в силах преподавателя так организовать педагогический процесс, чтобы он учитывал ряд факторов и реализовывал ряд условий, влияющих на развитие конструктивной пассионарности – как его собственной, так и обучающихся.

В развитии конструктивной пассионарности мы выделяем две группы факторов – внешние и внутренние.

К внешним факторам развития пассионарности относятся:

1. Пассионарное индуцирование личности другим пассионарием (имеет кратковременный, нестабильный эффект). О пассионарной индукции

как таковой уже было сказано выше. Если преподаватель пассионарен, его педагогическая деятельность ведёт к реализации его субъективно значимых идей и смыслов. Реализуя её, он будет пассионарно индуцировать окружающих, в том числе обучающихся.

2. Развитие личности в среде высокого пассионарного напряжения. Этот фактор тесно связан с предыдущим. Чем выше пассионарная индукция, чем больше вокруг «заряженных», вдохновлённых субъектов, тем сильнее окажется пассионарное напряжение среды и тем самым внешнее воздействие на субъекта будет ещё сильнее.

К внутренним факторам развития пассионарности относятся:

1. Идейность личности как умение ориентироваться среди разнообразия идей и наличие собственных субъективно значимых идей, направляющих её профессиональную и другие виды деятельности. Посредством анализа чужих идей и выделение своих собственных, субъективно значимых, у субъекта педагогического процесса формируется выраженная идейность, которая и является одним из компонентов пассионарности. Личность учится видеть глубинные идеи, стоящие за конкретными действиями, учится собирать общую идеологическую мозаику, определяющую как направление изучаемой им дисциплины, научной школы, так и управляющую другими сферами жизни. А наличие собственных субъективно важных идей выполняет направляющую и смыслообразующую функцию его жизни. Любопытно в связи с этим отметить, что относительно недавнее исследование Роя Баумайстера и его коллег показало, что люди, обладающие собственными идеями и смыслами и ведущие деятельность в соответствии с ними, оказываются гораздо счастливее, чем люди, просто получающие удовольствие от жизни [15].

2. Активное сопряжённое взаимодействие веры и воли в психической структуре личности. Здесь под верой мы понимаем *особое состояние психики, заключающееся в полном и безоговорочном принятии человеком, его разумом и душой, фактов внутреннего и внешнего существования, живого, истинного откровения. Фиксируясь в идеях и образах, эти факторы могут стимулировать и направлять последующие деяния человека.* Под волей понимаем *способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия; за волевым усилием скрывается особая активность во внутреннем плане сознания, направленная на мобилизацию возможностей человека.* Таким образом, *веря* в субъективно значимые идеи и смыслы и направляя *волю* на их реализацию, человек развивает собственную пассионарность. Стоит отметить, что и формирование веры, и направление воли не есть спонтанные или мистически-религиозные процессы, это совершенно осознанные, рефлексивные усилия разума человека, которые он в состоянии контролируемо осуществлять.

3. Рефлексивная культура, обуславливающая гармонизацию субличностей (как элемент личностного психосинтеза). Субличности нельзя

отождествить ни с социальными ролями, ни с качествами характера, ни с состояниями сознания – они стоят отдельной, интегральной категорией психики, служа естественным посредником между личностным ядром и окружающей средой. Согласно мнению Р. Ассаджюли, создателю концепции психосинтеза, субличность можно определить как совокупность черт и качеств, сгруппировавшихся вокруг некой роли [2]. Г.И. Гурджиев, российский философ, бывший вдохновителем Р. Ассаджюли, так описывает субличный подход к строению психики: «Существуют сотни, тысячи маленьких «я» в каждом из нас. Мы разделены в самих себе, но мы можем узнать множественность своего существа только посредством наблюдения и изучения. В данный момент – это одно «я», в следующий момент – это другое «я». Многие «я» в нас являются противоречивыми, вот почему мы не функционируем гармонично. Мы обычно живем только с ничтожной частью наших функций и нашей силы, потому что не отдаем себе отчета в том, что являемся машинами и что не знаем природы и функционирования нашего механизма». Осознавание действия своих субличностей и сознательное их использование ведёт личность не только ко внутренней гармонии, но и освобождает от многих внутренних противоречий, мешающих активным волевым проявлениям.

Помимо задействования перечисленных факторов, преподавателю в ходе педагогического процесса следует реализовывать и психолого-педагогические условия, способствующие развитию конструктивной пассионарности.

К таким условиям относится следующая совокупность.

Ориентация преподавателя на оптимально высокий уровень пассионарности. Реализуя данное условие, преподаватель ориентируется на развитие оптимального уровня конструктивной пассионарности, проявляющейся в высокой социальной активности и волеизъявлении в направлении реализации собственных идей, зачастую сопряжённой с формированием группы единомышленников и вдохновением последователей в педагогической деятельности. Следует помнить о том, что пассионарность может отражаться как в слабых, так и в самых крайних, жертвенных или агрессивных проявлениях. Конечно, развивая конструктивную пассионарность в себе и других, педагог не должен ориентироваться на крайние проявления, равно как и не должен снижать планку, нивелируя пассионарность до «вдохновлённости» или простого упорства.

Для реализации данного условия в ходе развития данного качества исключаются чрезмерно эмоциональные лозунги и требования от сторонников моментальных высоких результатов, а также исключается необходимость развития максимально высокого, жертвенного уровня пассионарности.

Также необходимо помнить, что низкопассионарная среда может реагировать на высокопассионарную личность с сомнением и в крайних случаях даже с агрессией. С поправкой на интеллектуальную и гуманистическую природу образовательной среды было бы нецелесообразно

развивать излишне высокий уровень пассионарности участников непосредственно перед их погружением в низкопассионарную среду образовательного учреждения.

Осознание собственной позиции в сфере педагогических идей современного образования. Независимо от уровня развитости идейности каждый человек имеет ряд идей, которые он осознанно или неосознанно воплощает. Данное условие выводит уже воплощаемые идеи на уровень осознанности, а также способствует интериоризации новых идей и оформлению устойчивой позиции в сфере современных идей.

Достижению данного условия способствует, с одной стороны, просвещение в вопросах уже существующих современных педагогических идей и классических педагогических идей прошлых лет, а с другой – актуализация собственных, субъективно значимых.

Отечественные учёные-педагоги современности сходятся во мнении о том, что актуальная ситуация в высшем образовании не способствует развитию идейного аспекта профессионально-педагогической деятельности, развиваясь в более дифференцированных, бюрократических, экономических аспектах, в то время как окончательная утрата педагогического идеала была бы неопределимой потерей и привела к значительному снижению эффективности профессионального образования в высшей школе, а также к ухудшению профессионального «самочувствия» преподавателя.

Для формирования собственных идей, воплощаемых в педагогической деятельности, обучающимся необходимо владеть информацией относительно сложившейся ситуации в образовательной среде страны, области и вуза. Настоящее условие реализуется в ходе обсуждений, дебатов, а также в процессе практической педагогической деятельности участников.

В это же условие включена актуализация у участников потребности в активном воздействии на социальную среду. Для успешного развития пассионарности необходимо собственное сильное желание участников, сопровождающееся устойчивой внутренней мотивацией, воздействовать на окружающую образовательную среду. Для этого преподавателем поднимаются актуальные педагогические и научные темы, в ходе обсуждения которых особо подчёркивается необходимость в активных мерах по трансформации проблемной ситуации. Происходит совместный поиск возможных путей приложения идей участников к практической действительности, а также возможных стратегий по воплощению этих идей. Педагогом особо подчёркивается значимость волевых действий каждого участника в выбранной им сфере и ответственность за успешную реализацию продвигаемых идей.

Немаловажным аспектом данного условия является помощь преподавателя в поиске субъективных смыслов и формирование субъективных ценностей участников программы развития конструктивной пассионарности в ситуации оценивания со стороны других членов группы.

Актуализация механизмов развития конструктивной пассионарности преподавателя. Данное условие подразумевает целенаправленную актуализацию механизмов идейной доминанты, взаимодействия веры, воли и идентификации-дисидентификации у участников программы.

Актуализация *механизма идейной доминанты* начинается с выделения основной идеи, движущей профессиональной деятельностью участника и развития качества идейности.

Актуализации *механизма взаимодействия веры и воли* способствует, в первую очередь, установление связи между данными категориями. Добиться этого можно посредством проблемных и эвристических методов, используемых в системе. Эвристические методы (этическая беседа, имитационное моделирование и др.) задействуют главным образом сферу веры участников, актуализируют их убеждения, приоритеты, идеалы, в то время как проблемные методы (дискуссии, деловые игры, диспуты) направлены главным образом на умение проявить вовне данные убеждения, отстаивать свою позицию, проявить волю конструктивным образом.

Рассмотрим далее возможность актуализации *механизма идентификации-дисидентификации* в образовательной среде. Актуализация данного механизма осуществляется преимущественно осознания теории и участия в практике психосинтеза.

Методы психосинтеза воздействуют на личность в нескольких направлениях, каждое из которых приводит общее состояние личности к гармонии с собой и осуществлению беспрепятственной работы в выбранном направлении. Актуализация произвольной идентификации и дисидентификации происходит через выполнение ряда соответствующих упражнений в рамках применения проблемных и эвристических методов, а также при помощи развития рефлексивных способностей участников, стимулирования их стремления к самонаблюдению и внимательному аналитическому наблюдению за профессиональной деятельностью преподавателей и коллег-участников.

В педагогике концепция психосинтеза также находит своё применение в технологии позиционного обучения. В рамках позиционного обучения может быть ярко инсценирована и тщательно проанализирована ситуация по взаимодействию педагогической субличности (или группы таковых) с другими в ходе учебного занятия. Рефлексивный этап позиционного обучения предоставляет широкие возможности для осознания эмоций, сопровождающих проявление той или иной субличности, идей, на воплощение которых эти субличности направлены, реакцию среды (в виде других участников занятия, в т. ч. их поведения согласно их роли) на проявление субличностей и др.

Формирование атмосферы доверия в группе. Необходимым психолого-педагогическим условием актуализации субъективной идейной позиции, активного волеизъявления и демонстрации своих идей является

формирование атмосферы доверия в коллективе, обеспечивающей гармоничное протекание процессов идентификации и дисидентификации.

В данном случае мы рассматриваем доверие как «отношение к учащимся (воспитанникам), основанное на уважении и убеждении, что каждый из них обладает широкими возможностями умственного и нравственного развития» [1, с. 77].

Реализация данного условия необходима для обеспечения эффективности развития любых качеств участников, в особенности основанных на актуализации механизма взаимодействия веры и воли.

Ощущая поддержку преподавателя и коллег, участник становится более склонен к открытому обсуждению своих идей и намерений, более раскован в тренинговых ситуациях и упражнениях, основанных на процессах идентификации и дисидентификации. Соблюдение данного условия сопряжено с сознательными усилиями преподавателя по воссозданию такой атмосферы при помощи доверительного общения, стимулирования всех участников к открытому представлению собственных идей и позиций при отсутствии давления и принуждения. Очень важно сохранять и поддерживать субъективную значимость каждой сознательной идеи участников и поощрять их уверенность и убежденность. Тем не менее дискуссии и обсуждения идей участников поощряются лишь в том случае, если они не носят осуждающего характера.

Таким образом, учитывая факторы развития конструктивной пассионарности и по отношению к себе, и по отношению к обучающимся, а также реализуя представленную совокупность психолого-педагогических условий в ходе образовательного процесса, преподаватель будет способствовать развитию конструктивной пассионарности у самого себя и своих воспитанников. Это, в свою очередь, повлечёт за собой повышение общей пассионарности образовательной среды российского вуза и укрепление педагогических идеалов.

Литература

1. Айнштейн В.Н. Преподаватель и студент: практика общения / В.Н. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 87-95.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез / Р. Ассаджоли. – Москва : Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 317 с.
3. Богданов Я.В. Типология личностей Л. Н. Гумилева с позиций концепции акцентуаций личности / Я. В. Богданов // Бехтеревские чтения материалы Всерос. науч. -практ. конф. с международ. участием. – 2003. – С. 74-82

4. Вьюнова Н.И. Пассионарность преподавателя вуза: диагностика, проектирование и развитие: монография / Н.И. Вьюнова, И.Н. Стребкова. – Воронеж : Воронежский ЦНТИ, 2015 – 178 с.
5. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилёв. – Санкт-Петербург : Изд. ЛГУ, 1989. – 532 с.
6. Загвязинский В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2002. – №9. – С. 3-10.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Коваленко М.И. Психологические проблемы самореализации личности // Человек в современном образовательном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд. СПбГУ, 1999. – С. 13-25.
9. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. – Гомель: Изд-во Гомельск. ун-та, 1976. – 57 с.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с., Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1997. – 464 с.
11. О значении авторитета в воспитании / История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. – Москва : Академия, 2002. – 400 с.
12. Слостёнин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостёнина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
13. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – Москва : Академический проект, 2007. – 325 с.
14. Яо Л.М. Проблемы высшего образования в современном российском обществе // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 – С. 28-31.
15. Baumeister R. F. et al. Some key differences between a happy life and a meaningful life //The Journal of Positive Psychology. – 2013. – Т. 8. – №. 6. – С. 505-516.
16. Kruglanski A.W. Lay epistemic theory: The motivational, cognitive, and social aspects of knowledge formation, Social and personality psychology compass / A.W. Kruglanski, E. Orehek, M. Dechesne, A. Pierro, Blackwell publishing Ltd, 2010. – pp. 939-950.
17. Naftulin D.H. "The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction"/ D.H. Naftulin, John E. Ware, Jr., and Frank A. Donnelly, Journal of Medical Education 48, 1973, pp. 630-635.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Кто, по вашему мнению, являлся или является пассионариями в Вашей научной области? Какие важные идеи эти люди привнесли и как повлияли на ход развития своей науки?

2. Как формулируется Ваша собственная педагогическая идея? Как она «встраивается» в уже существующие педагогические идеалы и идеи?
3. Напишите эссе о возможностях реализации Вашей педагогической идеи на практике. Проанализируйте в нём то, что может способствовать её реализации либо сдерживать её.

Раздел IV. Студент как субъект образовательного процесса в вузе

4.1 Студент как субъект учебной деятельности

(Ю.А. Гончарова, Г.В. Орлова)

В древнем Риме и в Средние века студентами назывались любые лица, занятые процессом познания. С основанием в 12 веке университетов термин стал употребляться для обозначения обучающихся и преподающих в них лиц; после введения учёных званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) – только учащихся.

Существовало и понятие «Казённокоштный студент» – это студент университета в России, находившийся на полном содержании государства (в отличие от своекоштного – живущего на свой счёт). Казённокоштные студенты жили в общежитиях под надзором инспекции; по окончании университета были обязаны прослужить не менее 6 лет по министерству народного просвещения, а медики – на военной службе. Институт казённокоштных студентов существовал до 60-х гг. 19 в. (в 1850 отменен в Петербургском университете, а в 1859 казённое содержание во всех университетах было заменено стипендией).

В вузах, где обучение ведётся по ступеням бакалавриата и магистратуры (Болонская система), наименование студент применяется для обеих ступеней, например, студент бакалавриата, студент магистратуры. Наряду с этим, используются понятия бакалаврант и магистрант.

В России и ряде других стран лиц, обучающихся в средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях, называют учащимися.

В России до 1918 года студентами называли также выпускников вузов, ещё не имеющих опыта практической работы. Во время возникновения первых университетов латынь являлась языком науки и делопроизводства. Студентов в те времена называли школярами. Этот термин все ещё используется в настоящее время по отношению к школьникам, а иногда к тем, кто отличается неглубокими, ограниченными знаниями.

В России существует день российского студента, который празднуется 25 января.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI-XII вв.

Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом.

Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное-неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации.

В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи.

Полученные исследователями школы Б. Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопроса уже находит отражение в целом ряде учебно-методических разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-

познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной.

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности.

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

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. От психических свойств личности (направленность, темперамент, характер, способности) зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований;

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

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение и работу анализаторов, безусловные рефлексы, физическое развитие, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эти качества в основном определяются наследственно и являются врожденными, но в известных пределах изменяются под влиянием условий жизни [5].

С точки зрения таких отечественных ученых, как Ананьев Б.Г., Дмитриев А.В., Кон И.С., Лисовский В.Т., Есарева З.Ф., время обучения человека в вузе совпадает со вторым периодом юности, который характеризуется сложностью становления личностных черт. Отличительной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются все те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – решительность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость и умение владеть самим собой. Кроме того, возрастает интерес к моральным проблемам (образу жизни, целям, долгу, любви, верности и др.).

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию.

При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на первом курсе. Его влияние на формирование новых ценностных ориентации студента, его мотивацию и такое индивидуальное свойство, как тревожность, неоценимо.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. В свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Студенческий возраст – это возраст расцвета физического и умственного развития человека. В этом возрасте происходит непрерывное нарастание работоспособности, динамики активной деятельности и продуктивности. В студенческом возрасте наблюдаются развитие вербального интеллекта, динамичность возбуждения, повышаются уровень наблюдательности и общая культура наблюдения.

В педагогике под субъектом учебной деятельности понимается носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Существенным показателем студента, как субъекта учебной деятельности, является его умение выполнять все её формы и виды.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности – это процесс не одномоментный, а представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента.

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Одним из ключевых факторов развития личности студента является адаптация к процессу обучения в вузе, которую можно подразделить на:

- а) профессиональную адаптацию, включающую приспособление к содержанию характеру, условиям и организации учебного процесса, выработку основных навыков самостоятельности в учебной и научной работе;
- б) социально-психологическую адаптацию, которая происходит через приспособление индивида к своей группе, взаимоотношения с ней и выработку собственного стиля поведения [6].

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение

и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность четвертой стадии – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Учебная деятельность студента в высшем учебном заведении – это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного формирования человека. Учебная деятельность студента понимается, как целенаправленный, регламентированный планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности студента. В процессе учебной деятельности студент выступает в качестве её субъекта, т.е. носителя предметно-практической активности и познания.

Профессионально-личностное самосовершенствование студента выступает условием эффективного освоения профессии, основой профессиональной устойчивости будущего специалиста. Развитие и воспитание личности студента осуществляется в учебно-профессиональной деятельности, которая является ведущей на этом возрастном этапе и способствует становлению их учебно-профессиональной Я-концепции.

Учебно-профессиональная Я-концепция студента – это совокупность представлений студента о себе как об учащемся и будущем профессионале, которая осознается, актуализируется и развивается в связи с приобретаемой профессией и профессиональным саморазвитием в учебно-профессиональной деятельности.

Следует отметить, что личность – это одновременно и актуальное, и потенциальное. Личностный способ существования и совершенствования учебно-профессиональной Я-концепции студента в ходе учебно-профессиональной деятельности основывается на развитии и реализации его скрытых возможностей, актуализации его личностного потенциала.

Под потенциалом в научной психологической литературе понимается совокупность профессионально-личностных (деловых, моральных и иных) качеств, определяющих психологических ресурс личности и позволяющих студенту развиваться в профессиональном отношении и достигать профессионального успеха.

М.В. Буланова-Топоркова отмечает специфику развития студента в процессе обучения на различных курсах [1].

На первом курсе решаются задачи включения личности в студенческую жизнь. На данном этапе поведение студентов отличается высокой степенью конформизма, при этом отсутствует дифференцированный подход к своим социальным ролям.

Второй курс – период напряженной учебной деятельности студентов. Они осваивают различные формы обучения. При этом студенты получают общую подготовку, у них формируются широкие культурные запросы и потребности.

На третьем курсе начинается специализация, заключающаяся в сужении сферы разносторонних интересов личности и укрепления интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов.

На четвертом курсе происходит первое реальное знакомство с будущей специальностью за счет прохождения учебной практики. Поведение студентов на данном этапе характеризуется активным поиском более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка многих жизненных и культурных ценностей.

На пятом курсе перспектива скорого окончания университета формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

4.2. Типология личности студента (Ю.А. Гончарова, Г.В. Орлова)

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, – их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, – ими можно управлять [2].

К первой категории, в том числе, относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории имеют значение на этапе адаптации, когда первокурсник пытается понять, куда он попал, и кто его окружает. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает, и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза.

Существуют различные подходы к типологизации личности студента. Так, основу одного из них составляют мотивы получения образования. Согласно этому подходу, выделяют три основные группы студентов [3].

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней – самое главное. Они имеют желание продолжать свое образование. Все остальные факторы для них менее значимы.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени), с помощью которого в дальнейшем можно создать собственное дело. К своей будущей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, у которых на первый план выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют особого интереса.

В основе другого подхода лежит отношение к учебе. Исследователи выделяют пять групп студентов [7].

К первой группе относятся студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них – необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний.

Ко второй группе относятся студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности – лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на

конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют.

К третьей группе относятся студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со специальностью. В то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана.

К четвертой группе относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они не систематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы.

К пятой группе относятся студенты, которые пришли в вуз по настоянию родителей, «за компанию» с товарищем, для того, чтобы не идти работать или не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют задолженности. Зачастую они не могут закончить обучение.

Интересная типология студентов разработана В.Т. Лисовским и включает следующие типы личности студентов [4]:

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

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

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

4. Общественник. Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной

активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. Любитель искусств. Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Имеет развитый эстетический вкус, широкий кругозор, художественную эрудицию.

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

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

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

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

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

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

4.3. Становление учебно-профессиональной Я-концепции студентов в образовательном процессе вуза (Ю.А. Гончарова, Г.В. Орлова)

Профессиональное становление личности и развитие его учебно-профессиональной Я-концепции – это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс качественных изменений личности, выражающим новообразования, которые востребуются субъектом на уровне личностного смысла в опыте проживания, «погружения» вначале в учебно-профессиональную деятельность, а далее и в профессиональную деятельность.

В процессе развития учебно-профессиональной Я-концепции студентов изменяются представления студента о себе как о личности и будущем профессионале. В то же время представления студента осмысливаются и актуализируются в связи с приобретаемой профессией и профессиональным саморазвитием, в котором процессы осознания профессиональной деятельности и себя как будущего специалиста и члена профессионального сообщества происходят одновременно. И на этапе их встречи профессионально-личностная позиция как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником профессионального саморазвития личности под влиянием объективных или субъективных факторов, в том числе и группы, где студент учится и обретает жизненный и профессиональный опыт.

Системность в изучении Я-концепции личности проявляется в комплексном подходе, объединяющем особенности профессиональных, социальных, психических и личностных качеств каждого студента.

Учебно-профессиональная Я-концепция студента состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: **когнитивного, эмоционально-ценностного и конативного.**

Когнитивный компонент имеет следующие показатели и характеристики. Важным показателем является образ Я, который характеризуется: сложностью и дифференцированностью; субъективной значимостью; целостностью и последовательностью; устойчивостью, стабильностью; властью Я (ощущение собственной самоэффективности) и ценностью Я (понимание и принятие себя, стремление к саморазвитию); а так же образом профессионального Я в качестве целевой установки профессиональной деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент представлен следующими показателями и характеристиками: самооценка профессионального Я; своих профессиональных возможностей; результата учебно-профессиональной деятельности; адекватная профессиональная самооценка; оценка и принятие значимости профессии и профессиональной деятельности для личности. Показателем самоотношения являются такие характеристики как: отношение к себе как будущему профессионалу и специалисту; отношение к избранной

профессии и профессиональному сообществу; отношение к ценностям выбранной профессии; самоуважение.

Показателем конативного компонента выступает способность к профессиональной саморегуляции; стремление к самоактуализации и саморазвитию, самоэффективности, самоутверждению; стремление к профессионально-личностной самореализации; стремление к профессиональному самовоспитанию; активная профессиональная позиция; готовность активно действовать по отношению к профессии как к значимой сфере деятельности; составление проекта своего профессионального развития; наличие профессиональной целенаправленности.

На каждом этапе своего развития в ходе образовательного процесса учебно-профессиональная Я-концепция выполняет свои доминирующие функции, а именно:

1. **Функция интерпретации опыта.** Подлинной реальностью для человека является не объективно существующий мир, а его восприятие, интерпретация, предопределяющая содержание образов, понятий, представлений о нем. Важнейшим из них, в свете которого индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях, выступает система его представлений о себе, играющая роль своеобразного эталона сравнения.

По мнению Р. Бернса, «с момента своего зарождения Я-концепция становится активным началом в интерпретации опыта». Она действует как своеобразный внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение.

Человек в значительной степени познает социальный мир через определение своего места в нем. Профессиональная принадлежность человека определяет особую направленность его сознания, снабжая его сложившимися в рамках профессии приемами селекции, интерпретации, обобщения и осмысления информации, участвуя, следовательно, в процессе «конструирования мира» субъектом. Именно поэтому Е. А. Климов говорит, что «профессия – это...и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира».

Таким образом, учебно-профессиональная Я-концепция выполняет функцию интерпретации опыта в процессе познания социального мира. Чем шире профессиональная Я-концепция, тем в большей степени она опосредует оценку субъектов и ситуаций в свете профессиональной принадлежности человека.

2. **Функция регуляции.** Любой психический образ прежде всего выступает как регулятор поведения, подчиняющийся задачам конкретного воздействия на объект. Я-концепция может мотивировать, побуждать к определенной деятельности или, напротив, воспрещать поступки, действия или бездействие.

По мнению В.В. Столина, эта функция может иметь основания либо в идеальном Я и быть связанной с нравственными категориями, либо в рассогласовании Я-настоящего и Я-будущего.

Отмечая регулирующую функцию Я-концепции, следует говорить о множественной регуляции: саморегуляции, регуляции деятельности, регуляции социальных отношений личности.

Функция личностной саморегуляции связана с определением и коррекцией позиций субъекта в рамках культурно-исторической традиции, закреплённой в нормах социума. Профессиональную Я-концепцию или ее составляющие (например, самооценку) в качестве внутреннего регулятора поведения и деятельности рассматривают Е.А. Климов, В.Н. Обносков, В.В. Овсянникова, И.И. Чеснокова. В результате соотнесения профессиональной Я-концепции с целями и средствами деятельности, субъект перестраивает мотивы, отношение к своему поведению и своей деятельности, определяет их содержание, интенсивность, целенаправленность и уровень осуществления.

На регулирующую функцию представлений о себе в системе межличностных отношений указывают Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, В.Н. Панферов, В.В. Столин. Представления о себе позволяет человеку более адекватно и эффективно организовывать общение и взаимоотношения с другими людьми. Профессиональная Я-концепция является основанием приобщения человека к другим людям и регулирует процесс его социального взаимодействия.

Функция регуляции является комплексной: в ней выделяются более частные функции, соответствующие различным аспектам и этапам процесса регуляции. Во-первых, функция планирования: Я-концепция определяет процесс целеполагания, включена в построение плана будущей деятельности.

Д. Сьюпером представление человека о своей личности рассматривается в качестве важнейшей детерминанты планирования и построения его профессиональной карьеры. Закрепленные в учебно-профессиональной Я-концепции потенции начинают играть роль детерминирующего фактора, заставляющего студента на относительно длительный срок выбирать определенное направление в организации общения и взаимодействия. Во-вторых, эмоционально-оценочная функция, являющаяся необходимым внутренним условием регулирования деятельности и межличностных отношений. Учебно-профессиональная Я-концепция выступает своеобразным эталоном, на основании которого оцениваются собственные поступки, а также качества и поступки других людей.

3. Функция прогнозирования. Учебно-профессиональная Я-концепция определяет ожидания студента, его представления о том, что должно произойти: на основе прошлого опыта у него формируются ожидания по отношению к своему будущему. Причем, чем полнее и адекватнее Я-концепция, тем точнее прогноз. В основе отношений, складывающихся между ожиданиями и поведением, лежит механизм «самореализующегося

пророчества»: человек либо ведет себя в соответствии со своими ожиданиями, либо интерпретирует соответствующим образом реакции окружающих. Некоторые исследователи считают эту функцию центральной.

4. **Функция самовыражения.** Учебно-профессиональная Я-концепция дает студенту возможность выразить свою «центральную» ценность, помогая ему определить, к какому типу личности он относится, что из себя представляет. Это определяет и его отношение к другим людям и социальным явлениям.

5. **Функция развития личности.** В развитии и совершенствовании личности в соответствии с социально-нравственными требованиями общества В. С. Мерлин видит одну из основных функций самосознания. На основе Я-концепции устанавливается равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами ее поведения. Являясь важным условием самопознания и самоотношения, учебно-профессиональная Я-концепция влияет на развитие личности студента в ходе учебно-профессиональной деятельности. Развитие направляется противоречием, которое переживает личность, сравнивая себя с идеальным профессионалом.

Профессиональное и личностное развитие неотделимы. Более того, по мнению исследователей, в профессиональной деятельности становление личности происходит особенно интенсивно, поскольку она концентрирует на себе основную активность субъекта.

6. **Функция поддержания самотождественности.** Выработка эффективной жизненной ориентации, включая чувства самотождественности и самоуважения, является жизненной функцией самосознания. Одним из необходимых внутренних условий, обеспечивающих тождество субъекта, является его Я-концепция.

По мнению И. С. Кона, чувство постоянства «Я» является одним из самых устойчивых и сильных мотивов человеческого поведения и побуждает человека поддерживать однажды сложившееся представление о себе, даже если оно не совсем адекватно. Опыт, который сохраняет или усиливает его Я-концепцию, оценивается положительно; опыт, который угрожает или препятствует сохранению или усилению Я-концепции, вызывает когнитивный диссонанс, оценивается как отрицательный и избегается. Для этого у личности существуют способы синтеза, методы экранирования и механизмы защиты.

7. **Ценностно-смысловая функция.** Важнейшим фактором, определяющим процесс профессионального становления выступает не только вовлеченность личности в учебно-профессиональную деятельность, но и обретение смысла получаемой профессии, которая помогает раскрыть студенту свою индивидуальность. Это способ самореализации личности, при котором доминирующее социально-профессиональное устремление личности синтезирует вокруг себя ее стремления, обеспечивая определенную гармонию. Чем активнее вовлечен в избранную сферу деятельности студент, тем глубже взаимосвязь профессиональной и

непрофессиональной сфер жизнедеятельности, что служит основой гармонии целостности его образа жизни.

Следовательно, в подготовке специалистов усиливается роль значимости и ценности приобретаемой профессии, где студенты формируют свой индивидуальный стиль будущей деятельности.

Основными психологическими новообразованиями на стадии специфичности образования выступает направленность на профессии, специальности, профессиональные умения и способности; нравственная психологическая готовность к профессиональной деятельности; ценностно-эмоциональные факторы, связанные с профессиональной деятельностью»), а также физическая культура личности специалиста. В процессе профессионального становления личности складывается устойчивая система знаний, умений и навыков, потребностей, способностей, установок, ценностных ориентации, появляется новое отношение к самому себе и окружающему миру.

8. Функция профессионального воспитания. Профессиональное становление должно основываться на самовоспитании, саморазвитии, самосовершенствовании личности. Это связано с тем, что та деятельность, которая исходит от самой личности, принимается личностью, наиболее эффективна и способствует развитию личности, ее творческих начал, обретению целостности, гармонии с самим собой и избранной профессией.

Неотъемлемой частью профессионального воспитания является познание студентом самого себя как целостного существа, своих физических, душевных и духовных возможностей, тех особенностей, которые отличают его от других людей, и тех качеств, которые объединяют его с другими людьми и делают частью целостного мира.

Следовательно, в процессе воспитания осуществляется становление истинно человеческого в человеке, а воспитывающие учебно-профессиональные ситуации формируют «надситуативные» качества, «надситуативное» поведение и «надситуативные» отношения человека, т. е. такие, которые свойственны всем развитым людям без исключения и не зависят от внешних обстоятельств и временных внутренних состояний человека.

Каждая из рассмотренных функций учебно-профессиональной Я-концепции должна проявляться в специфическом по содержанию поведении студента в учебно-профессиональной деятельности, а далее и в выбранной профессии, обусловленном содержанием, структурой, характеристиками, сопряженными с оценками представлений студента о себе как личности и будущем профессионале.

Системообразующим компонентом учебно-профессиональной Я-концепции студента является личностная включенность студента в развитие собственной учебно-профессиональной Я-концепции. С другой – как создание эффективных психолого-педагогических условий для развития и саморазвития студента как самоорганизующегося субъекта, который включает в себя все субъективные и объективные факторы, которые непосредственно или

опосредованно влияют на становление и развитие субъекта профессиональной деятельности.

Процесс развития учебно-профессиональной Я-концепции студентов может быть интегрирован как определенная психолого-педагогическая стратегия, которая реализуется на основе следующих принципов, предложенных Н. А. Астаповой:

- 1) принцип единства рационального и эмоционального в процессе психолого-педагогического образования;
- 2) принцип ценностно-смысловой направленности профессиональной подготовки студента;
- 3) принцип диалогизации учебных взаимодействий;
- 4) принцип направленности учебно-воспитательного процесса на творческое субъектное развитие и саморазвитие;
- 5) принцип интеграции психолого-педагогических знаний;
- 6) принцип рефлексивной направленности обучения.

Важным является осознание того, что учебно-профессиональная Я-концепция развивается в контексте учебно-профессиональной деятельности, которая, по мнению П. С. Глуханюк, движется в своем развитии от учебно-познавательной деятельности к учебно-профессиональной, а далее – к реальной профессиональной деятельности. Следовательно, более оправдано говорить об учебно-профессиональной деятельности как ведущей в процессе профессиональной подготовки студентов вузов любых специальностей.

Применительно к студенческому возрасту, эта точка зрения прослеживается в работах ряда исследователей (И.В. Вачков, В.В. Курунов, В. А. Якунин и др.). В условиях реализации учебно-профессиональной деятельности происходит подготовка к будущей профессии, осознание и развитие себя как будущего профессионала, личностно-профессиональное развитие.

Обращаясь к анализу учебно-профессиональной деятельности, следует обратить внимание, что, во-первых, она является деятельностью, а, следовательно, обладает общими чертами, присущими любой деятельности. Во-вторых, учебно-профессиональная деятельность содержит учебный аспект, что объединяет ее с характеристиками учебной деятельности. В-третьих, она включает профессиональный аспект, что наделяет ее некоторыми чертами профессиональной деятельности. И вместе с тем, учебно-профессиональная деятельность не сводима ни к учебной, ни к профессиональной, обладая специфическими чертами и являясь особым видом деятельности.

Среди общих черт, объединяющих учебно-профессиональную деятельность с деятельностью в целом, опираясь на анализ работ отечественных исследователей (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Е.И. Машбиц, Д.Б. Эльконин и др.), можно выделить следующие:

1. Как и любая деятельность человека, учебно-профессиональная деятельность сознательно регулируема. Она предполагает, что человек является субъектом, ставящим перед собой определенную цель и, двигаясь по

пути ее достижения, отдаёт себе отчет в осуществляемых действиях.

2. Учебно-профессиональная деятельность, наряду с другими видами деятельности, носит общественный характер, что проявляется в особенностях ее содержания, смысла, формы. По своему содержанию она направлена на усвоение накопленных человечеством богатств науки и культуры. По смыслу она общественно оцениваема, т. е. социально нормативна, а также значима для общества. По форме учебно-профессиональная деятельность соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях.

3. Учебно-профессиональная деятельность характеризуется активностью ее субъекта. Побуждаясь конкретными мотивами, она направлена на достижение определенных целей.

4. Как и другие виды деятельности, учебно-профессиональная деятельность носит преобразовательный характер. В данном случае преобразование направлено на субъекта деятельности и предполагает его развитие как личности, благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной и практической деятельности.

5. Учебно-профессиональная деятельность представляет собой сложное полиструктурное образование, имеющее собственное содержание, представленное специфическим предметом, средствами и способами, а также продуктом осуществляемой деятельности.

Выше обозначенные характеристики учебно-профессиональной деятельности объединяют её с другими видами деятельности и деятельностью в целом.

Можно выделить специфические черты учебно-профессиональной деятельности, которые объединяют её с учебной деятельностью, а именно:

1) учебная деятельность специально направлена на решение учебных задач, в процессе чего происходит усвоение научных понятий и овладение обобщенными способами действий;

2) в качестве предмета и продукта учебной деятельности выступает опыт учащегося, преобразуемый в процессе учения;

3) знания как проявления индивидуального опыта учащихся составляют предмет и продукт учебной деятельности и одновременно являются ее средствами, наряду с интеллектуальными и вербальными;

4) учебная деятельность осуществляется в рамках обучающей деятельности, которая оказывает существенное влияние на формирование и функционирование собственно учебной деятельности;

5) являясь по форме совместной, учебная деятельность фактически выступает как индивидуальная.

Учебно-профессиональная деятельность как особый вид деятельности обладает рядом специфических черт, отличающих её как от собственно учебной, так и от профессиональной (трудовой) деятельности. Опираясь на анализ современных исследований, специфические черты учебно-профессиональной

деятельности можно представить тремя основными группами – мотивационной, содержательной и организационной.

К первой группе относятся мотивационные характеристики как определяющие учебно-профессиональную деятельность. Воспитание личности специалиста предполагает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов, поскольку во многом именно эта система определяет направление и уровень активности человека, своеобразие его личности. Потребности и мотивы побуждают человека ставить проблемы и концентрировать свои усилия на их разрешении. Качество всей деятельности определяется именно качеством мотива. Мотивация является доминирующим, системообразующим компонентом любого вида деятельности (и учебно-профессиональной деятельности в частности).

При этом если основой профессиональной деятельности является потребность в труде, а в основе учебной деятельности – потребность в учении как познании различных областей действительности, то основу учебно-профессиональной деятельности составляет потребность в профессионально направленном учении, ориентированном на приобретение профессиональных знаний, умений, навыков.

Потребности находят свою конкретизацию в соответствующих мотивах, которые также по-разному представлены в определенных видах деятельности. Если для профессиональной деятельности ведущим является мотив реализации интеллектуального и духовного потенциала, то в учебной деятельности присутствуют две основные группы мотивов – мотивы достижения и познавательные мотивы.

Познавательная мотивация выступает как одни из наиболее действенных мотивов учения. Доминирование познавательных мотивов создает благоприятную ситуацию для обучения, поскольку способствуют проявлению познавательной самоинициативы, активизации познавательной деятельности самого учащегося. Однако по мере обучения мотивация к овладению профессией начинает меняться.

Учебно-профессиональная деятельность характеризуется появлением еще одного вида мотивов – профессиональных мотивов. При этом в процессе учебно-профессиональной деятельности мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Однако, как подчеркивает А.А. Вербицкий, «необходимо создавать психолого-дидактические условия для того, чтобы познавательная мотивация стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. Профессиональная мотивация и профессиональная направленность не формируются, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности».

В связи с этим важно, чтобы учебные задачи в вузе приобретали профессионально ориентированный характер. В целом же, если начало профессиональной подготовки характеризуется доминированием

познавательных мотивов, то к окончанию обучения ведущую роль приобретают профессиональные мотивы и базирующиеся на них интересы.

Профессиональные мотивы условно можно разделить на сиюминутные, т.е. непосредственно побуждающие к деятельности, и мотивы, воплощающие в себе устремления студента в будущее. Роль последних особенно важна в процессе обучения, поскольку создание ясных представлений о профессии и характере будущего труда существенно влияет на мотивы и результаты учения.

Таким образом, важной характеристикой учебно-профессиональной деятельности является доминирование профессиональной мотивации, которая уменьшается или укрепляется по мере развития представлений студентов о будущей деятельности в процессе обучения.

Следующая группа специфических черт учебно-профессиональной деятельности может быть обозначена как содержательная. Она включает в себя такие параметры как цель, предмет, действия, средства и результат деятельности. Для выяснения специфики обозначенных параметров учебно-профессиональной деятельности, на наш взгляд, целесообразно провести их сравнительный анализ с аналогичными параметрами, но представленными в профессиональной деятельности.

Так, первое и наиболее важное различие уже можно проследить, рассматривая цели одной и другой деятельности. Профессиональная деятельность направлена на производство материальных и духовных ценностей, т.е. конкретных предметов реальности. В этом смысле она ориентирована во вне по отношению к субъекту осуществляемой деятельности. Целью же учебно-профессиональной деятельности является общее и профессиональное развитие личности, что подчеркивает её внутреннюю направленность на субъекта деятельности. Различия в целях определяют различия в предмете, на который направлена деятельность. Если предметом трудовой деятельности выступают природные объекты, неизвестное (для ученого), сознание ей (для сферы образования), то предметом учебно-профессиональной деятельности является информация как некая знаковая система.

При этом, как подчеркивает А.А. Вербицкий, «личностный смысл активности студента состоит не в усвоении такого рода знаковых систем, а в формировании через их посредство целостной структуры профессиональной деятельности».

В учебно-профессиональной деятельности необходимо совершить переход – от абстрактного к конкретному. Он состоит в том, что реальность бытия вообще и профессиональной деятельности в частности, «свернутую» науками до знаковых систем важно «развернуть в адекватных этим реальностям формах учебно-познавательной деятельности посредством этого вернуться к жизни, к практике обогащенным их теоретическим видением».

В связи с этим в учебно-профессиональной деятельности доминируют познавательные, преимущественно интеллектуальные действия, а в трудовой деятельности - практические, в том числе теоретико-практические. Как отмечает

С.Л. Рубинштейн, «действие, выполненное как учебное действие, с целью научиться, т. е. овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане, с целью получить определенный результат, это психологически разные действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором - на результате; в последнем случае необходимо учесть дополнительные обстоятельства, несущественные или не столь существенные в первом; различна в обоих случаях мера ответственности и в связи с этим общая установка личности.

Важно подчеркнуть, что усвоенные знания, умения и навыки в процессе обучения в контексте учебно-профессиональной деятельности выступают не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств деятельности профессиональной.

Усвоение знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности ориентировано на ближайшее будущее в гораздо большей степени, чем в процессе собственно учебной деятельности.

Однако по-прежнему, как и в учебной деятельности, средствами учебно-профессиональной деятельности остаются средства психического отражения действительности, в то время как в трудовой деятельности – это средства практического преобразования действительности. Это дает возможность говорить о том, что в учебно-профессиональной деятельности ее средства в большей степени воздействуют на самого субъекта деятельности, направлены на его преобразование и развитие, нежели на изменение окружающей реальности.

Вышеназванные особенности учебно-профессиональной деятельности порождают и своеобразие её результата. Результатом учебно-профессиональной деятельности выступают деятельностные способности личности и система отношений, а в профессиональной деятельности – конкретные объекты материального и духовного мира.

По отношению к студенту предъявляются различные требования со стороны администрации вуза, преподавателей, сокурсников. Вузское обучение имеет прагматическую направленность. Она заключается в том, что образовательный процесс вуза приближен к предстоящей профессиональной деятельности.

В целом же учебно-профессиональная деятельность, занимая промежуточное положение между учебной и профессиональной деятельностью, требует целесообразного сочетания характерных форм организации и той и другой деятельности.

При этом степень адекватности организации учебно-профессиональной деятельности будущей профессии и актуальным потребностям студента во многом определяет становление студента как субъекта будущей трудовой деятельности, его отношение к своей профессии и к своему месту в ней.

Следует отметить, что согласно А.А. Вербицкому, учебно-профессиональная деятельность трактуется как одна из базовых форм деятельности, проходя через которые человек продвигается от учебной деятельности к профессиональной. С точки зрения автора, к таким базовым формам относятся: учебная деятельность академического типа (лекции, семинарские занятия, создающие контекст профессиональной деятельности), квазипрофессиональная деятельность (деловая игра и другие игровые формы, воссоздающие в аудиторных условиях реальные ситуации профессиональной деятельности) и собственно учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и дипломное проектирование).

В целом специфическими особенностями учебно-профессиональной деятельности студентов являются следующие:

1) основу учебно-профессиональной деятельности (составляет потребность в профессионально направленном учении, ориентированном на приобретение профессиональных знаний, навыков и умений;

2) учебно-профессиональная деятельность характеризуется появлением особого вида мотивов – профессиональных мотивов. При этом в процессе обучения мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации;

3) целью учебно-профессиональной деятельности является общее и профессиональное развитие личности, что подчеркивает ее внутреннюю направленность на субъекта деятельности;

4) предметом учебно-профессиональной деятельности является информация как некая знаковая система;

5) в учебно-профессиональной деятельности доминируют познавательные, преимущественно интеллектуальные действия. Важно подчеркнуть, что усвоенные студентами знания, умения и навыки в процессе обучения выступают не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств деятельности профессиональной;

6) учебно-профессиональная деятельность характеризуется совершенно особым способом организации учебного процесса в вузе, что требует увеличения доли самостоятельной работы студентов; средствами учебно-профессиональной деятельности (как и учебной деятельности) остаются средства психического отражения действительности. Они воздействуют преимущественно на самого субъекта деятельности, направлены на его преобразование и развитие, нежели на изменение окружающей реальности.

Таким образом, учебно-профессиональная деятельность понимается как специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами профессиональной деятельности, в процессе которого происходит воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности.

Литература

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Москва: Феникс, 2006. – 512 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 256 с.
4. Лисовский В.Т. Советское студенчество. Социологические очерки / В.Т. Лисовский. – Москва: Высшая школа, 1990. – 186с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
6. Русанова А.Г. Культурная идентификация студентов и проблемы высшего образования // Информационный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – № 11. – <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/11/Rusanova>
7. Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования // Высшее образование в Европе. – Т. 19. – 1994. – № 3. – С.48-52.

Вопросы для самоконтроля

1. Является ли студент субъектом образовательного процесса в вузе в современных условиях?
2. Как можно охарактеризовать студента с точки зрения биологической, психологической, социальной?
3. Стадии формирования студента как субъекта учебной деятельности.
4. Характеристика основных типов студента.
5. Что такое учебно-профессиональная Я-концепция студентов.
6. Функции учебно-профессиональной Я-концепции студентов.
7. Принципы развития учебно-профессиональной Я-концепции студентов.
8. Общие и специфические черты учебно-профессиональной деятельности студентов.

Сведения об авторах:

1. Бережная И.Ф. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии ВГУ.
2. Белошицкий А.В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».
3. Вьюнова Н.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
4. Галустьян О.В. – доктор педагогических наук, профессор Южного Федерального университета.
5. Гончарова Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
6. Дронова Т.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
7. Комаровская Е.П. – доктор исторических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
8. Кривотулова Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
9. Кунаковская Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
10. Мазкина О.Б. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
11. Орлова Г.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ВГУ.
12. Стребкова И.Н. кандидат педагогических наук, преподаватель ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Содержание

От авторов.....	3
Раздел I. Общие вопросы организации образовательного процесса в современном вузе.....	4
1.1. Современные концепции обучения и воспитания в вузе (Т.А. Дронова).....	4
1.2. Компетентностный подход как основа системы высшего образования в современных условиях (Е.П. Комаровская.).....	17
Раздел II. Проблемы обучения студентов в высшей школе.....	27
2.1. Формы и методы организации учебного процесса в вузе (А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная).....	27
2.2. Самостоятельная деятельность студентов (О.Б. Мазкина).....	43
2.3. Контроль в образовательном процессе вуза: анализ методов и форм (О.В. Галустян).....	51
Раздел III. Теоретико-прикладные аспекты личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы.....	63
3.1. Историческая ретроспектива подготовки преподавателя в России (Е.В. Кривотулова).....	63
3.2. Составляющие педагогической культуры вузовского преподавателя (Е.В. Кривотулова).....	75
3.3. Педагогическая рефлексия как условие преодоления деструктивных проявлений в профессиональной деятельности преподавателя вуза (Л. А. Кунаковская).....	84
3.4. Конструктивная пассионарность в профессиональном развитии преподавателя вуза (Н.И. Вьюнова, И.Н. Стребкова).....	95
Раздел IV. Студент как субъект образовательного процесса в вузе.....	111
4.1. Студент как субъект учебной деятельности (Ю.А. Гончарова, Орлова Г.В.).....	111
4.2. Типология личности студента (Ю.А. Гончарова, Г.В. Орлова)....	116
4.3. Становление учебно-профессиональной Я-концепции студентов в образовательном процессе вуза (Ю.А. Гончарова, Г.В.Орлова).....	120
Сведения об авторах.....	132